

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 61**



**Greta Zelener**

**Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse  
ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin**

**ISSN (Print)      1615-7222  
ISSN (Online)    2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/  
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.  
Berlin 2018

### **Angaben zur Autorin**

Zelener, Greta, M.A.

Institution: Doktorandin Humboldt Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und  
Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften,  
Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Stipendiatin Ernst Ludwig  
Ehrlich Studienwerk.

Arbeitsschwerpunkte: Jüdische Erwachsenenbildung im heutigen  
Deutschland.

E-Mail: [greta@zelener.de](mailto:greta@zelener.de)

Herausgeber/innen der Reihe  
*Erwachsenenpädagogischer Report*  
Humboldt-Universität zu Berlin  
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Prof. Dr. Matthias Alke

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin  
Tel.: (030) 2093 66890  
Fax: (030) 2093 4175

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:  
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin  
Technische Abteilung  
Unverkäufliches Exemplar

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 61**



**Greta Zelener**

**Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse  
ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin**

Berlin 2019

**ISSN (Print) 1615-7222**  
**ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Seit der Nachkriegszeit bis heute ist jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland auf dem Gebiet der Pädagogik nicht hinreichend erforscht worden. So weist diese gegenwärtig nur wenig Systematik auf, hier liegen erst vereinzelte Forschungsergebnisse vor. Gleichzeitig wird eine neue Generation JüdInnen sichtbar, neue Institutionen sind und werden gegründet, jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland ist zu neuer Wirkung gelangt. Eine intensive Auseinandersetzung aus erwachsenenbildnerischer Perspektive ist, wie es für die katholische und evangelische Erwachsenenbildung stattfindet, demnach auch für die jüdische Erwachsenenbildung wünschenswert.

Die vorliegende Masterthesis legt einen Grundstein zur Erforschung der Thematik. Um Einsichten zur jüdischen Erwachsenenbildung in Berlin zu gewinnen, wurden zum einen Programmanalysen und zum anderen ExpertInneninterviews durchgeführt. Drei Institutionen wurden hierfür anhand selbstgewählter Kriterien herangezogen. Dabei erwies sich die Programmanalyse als geeignet, um Erkenntnisse zum inhaltlichen Angebot jüdischer Erwachsenenbildung zu treffen. Durch die Methodentriangulation mit ExpertInneninterviews konnten außerdem weiterführende Rückschlüsse in Bezug auf das Bildungsverständnis, die AdressatInnen, AkteurInnen und Finanzierung gezogen werden. So wurden die Jüdische Volkshochschule, die Europäische Janusz Korczak Akademie e.V. und das Kompetenzzentrum der Zentralen Wohlfahrtsstelle für Juden in Deutschland untersucht und Implikationen für weiterführende Forschung gezogen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse festhalten; Bei den drei untersuchten Einrichtungen besteht ein klares Selbstverständnis als Institutionen der Erwachsenenbildung. Die Akteure sind vorherrschend kleine Teams, hauptsächlich weibliche, jüdische Akteurinnen mit Migrationshintergrund, deutscher Staatsbürgerschaft und gemischtem Berufshintergrund. Die Institutionen werden größtenteils finanziell staatlich unterstützt, sind aber dennoch auf eine Mischfinanzierung angewiesen. Das Angebot ist für alle offen, jedoch thematisch eher an JüdInnen gerichtet. Inhaltlich ist das Angebot vorwiegend auf jüdische Kultur und Geschichte ausgerichtet, die Erinnerungskultur des Holocausts ist stark präsent und es besteht, da es sich um Institutionen säkularer Bildung handelt, kein Angebot zu Tora – und Talmudlehre. Kooperationen mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung finden selten, themenbezogen und projektabhängig statt.

Jüdischer Erwachsenenbildung hat großes Potenzial die Erinnerungskultur der Shoa zu stärken und die Bevölkerung für Problem wie Antisemitismus zu sensibilisieren. Dafür ist eine Öffnung der Institutionen nach außen unabdingbar und die Mitgestaltung auch an nicht-jüdischen Themen wünschenswert. Auch fehlt es an Grundlagenkursen, die Interesse für das Judentum bei nicht-jüdischen AdressatInnen wecken. Stärkere interne Kooperation sowie externe Zusammenarbeit, im Sinne eines interreligiösen Dialogs bilden weitere Ziele, zu dessen Erfüllung sowohl die Erwachsenenbildungsforschung als auch Praxis in Zukunft beitragen kann.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>7</b>
1.1	Forschungsfeld, Forschungsstand und Bedarf .....	7
1.2	Forschungsdesign und Aufbau .....	9
<b>2</b>	<b>Erwachsenenbildung in religiöser Trägerschaft .....</b>	<b>11</b>
2.1	Grundlagen religiöser Bildungsarbeit mit Erwachsenen .....	11
2.2	Erscheinungsformen religiöser Erwachsenenbildung in Deutschland .....	15
2.3	Nützliche Implikationen und empirische Befunde aus der Erwachsenen- bildungsforschung .....	17
<b>3</b>	<b>Bildung im Judentum.....</b>	<b>20</b>
3.1	Ursprung, Bedeutung und Konzept des lebenslangen Lernens .....	20
3.2	Lernen als religiöser Akt .....	23
3.3	Lernorte, Methoden, Lehrende und Lernende .....	24
3.4	Bedeutende historische Entwicklungen und deren Einfluss auf jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland.....	28
<b>4</b>	<b>Methodische und methodologische Reflexionen bezüglich der Empirie .....</b>	<b>30</b>
4.1	Institutionen der Erwachsenenbildung und die Auswahl für die Untersuchung.....	30
4.2	Das ExpertInneninterview .....	32
4.2.1	Das ExpertInneninterview in erwachsenenpädagogischer Forschung .....	32
4.2.2	Das ExpertInneninterview im Rahmen der Untersuchung.....	33
4.3	Die Programmanalyse .....	34
4.3.1	Die Programmanalyse in erwachsenenpädagogischer Forschung .....	34
4.3.2	Die Programmanalyse in dieser Arbeit .....	37
4.4	Die Rolle der Forscherin .....	39
<b>5</b>	<b>Jüdische Erwachsenenbildung in Berlin - Institutionen und ihre Programme .....</b>	<b>40</b>
5.1	Charakterisierung ausgewählter Institutionen.....	40
5.2	Analyse, Darstellung und Diskussion der Programme .....	49

<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>60</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>61</b>
	<b>Anhang A.....</b>	<b>66</b>
	<b>Anhang B.....</b>	<b>69</b>
	<b>Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report .....</b>	<b>80</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Forschungsfeld, Forschungsstand und Bedarf

„Blickt man auf die mediale Öffentlichkeit, auf den Buchmarkt, auf die Themen von Podiumsdiskussionen und inzwischen auch von wissenschaftlichen Forschungsprojekten, ist die Prominenz des Themas „**Religion**“ [Anm. d. V.] am Anfang des 21. Jahrhunderts ganz unbestreitbar“ (Nolte 2013, S. 13). Europäische Gesellschaften sind vorwiegend durch die Kultur des Christentums wie auch des Judentums seit über zwei Jahrtausenden geformt. Trotz der Trennung von Kirche und Staat ist unsere Gesellschaft religiös geprägt. Dies gilt im praktischen Sinne, etwa für die Prägung von Zeitrhythmen durch religiöse Feiertage sowie der Sieben-Tage-Woche oder Verwendung religiöser Symbolik auf Münzen, Geldscheinen oder nationalen Flaggen (Nolte 2013, S. 15-16.). Die Kirche ist nicht nur als Gebäude Kulturleistung und Kunstwerk, Religion und Kirche schaffen soziale und institutionelle Netzwerke, „die zugleich die Zivilgesellschaft stärken, ja sie in entscheidenden Bereichen wie Bildung, Gesundheit, Sorge um Schwächere und Benachteiligte erst (mit) konstituieren“ (Nolte 2013, S. 22). Gleichzeitig erleben wir aber auch einen Diskurs über Religion in Anbetracht von Mitgliederschwund, Säkularisierung oder Traditionsabbruch im Wechsel von Generationen (Nolte 2013, S. 13). Vor diesem Hintergrund findet eine immer stärkere Ausdifferenzierung der Gesellschaft statt. Robak spricht von „vorsanschreitenden Hybridisierungsprozessen“ (Robak 2013, S. 54). Gesellschaftliche Neuformungen sowie differenzielle Migrationsformen strömen als Einfluss auf Individuen ein. Diese Diversität zeigt sich auch an individuellen Entfaltungsprozessen, die sich zum Beispiel in Form von Bildungs- und Lerninteressen erkennbar machen (Robak 2013, S. 54). Fleige/Herre sagen:

„Religiöse Bildung in der Spätmoderne schöpft ihre besondere Bedeutung aus der neuen Religiosität, der religiösen Pluralität der Gesellschaft, der Auseinandersetzung mit – große gesellschaftliche Umwälzungen indizierenden – extremistischen oder autoritativen Positionen in Gesellschaft und Politik sowie aus der Hybridisierung der Identitäten“ (Fleige/Herre 2010, S.64).

Indem das Potential von Bildung mit polyvalenten Nutzensauslegungen im Interesse des Individuums ausgelegt wird, kann Stärke von **religiöser Erwachsenenbildung**<sup>1</sup> entfaltet werden. REB kann durch die Aktivierung des Einzelnen, die Bewältigung gesellschaftlich herausfordernder Entwicklungen sowie biographische Selbstgestaltung unterstützen (Robak 2013, S.54). Gilt dies auch für **jüdische Erwachsenenbildung**<sup>2</sup>?

„Bildung ist immer ein zentraler Wert jüdischer Daseinsform gewesen“ (Ben-Rafael/Sternberg/Glöckner 2010, S.3). Im Judentum ist Lernen ein lebenslanger Prozess. So ist die Unterscheidung zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung eher akademischer Natur. Der jüdische Mensch lernt nie aus, Lernen ist im Judentum endlos. Die Notwendigkeit

<sup>1</sup> Im Folgenden REB. Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Aufgrund des wissenschaftlichen Rahmens wird dem Begriff Erwachsenenbildung Vorrang gewährt

<sup>2</sup> Im Folgenden JEB

aber, Lehren in einer teilnehmerorientierten, auch altersangemessenen Weise anzubieten, macht die Trennung sinnvoll (Müller-Commichau 2010). JEB fand über Jahrhunderte hinweg in sogenannten „Schil“<sup>3</sup> bzw. Lehrhäusern statt, die oft Teil einer Synagoge waren. 1920 gründete Franz Rosenzweig in Frankfurt am Main das „Freie Jüdische Lehrhaus“, eine jüdische Volkshochschule<sup>4</sup>, die bis heute erheblichen Einfluss auf vergleichbare Einrichtungen im In- und Ausland hatte und bis heute hat. Rosenzweig erkannte, dass das deutsche Judentum sich immer weiter assimiliert und nutzte die zunehmende Distanz gegenüber jüdischem Wissen, um interessiertes Fragen zu provozieren. Gängig war es, dass Lernende zu Lehrern wurden, die beim Unterrichten ihren eigenen Wissenserwerb vor den Lernenden rekonstruierten (Müller-Commichau 2010). Mit der Bedeutung an Fragen und dieser Art von Lehrer-Schüler-Beziehung griff Rosenzweig eine stets bestehende Lerntradition des Judentums auf.

Im Deutschland nach der Shoa<sup>5</sup> ist JEB seit den 1960er Jahren mit der Gründung der jüdischen VHS in Berlin wieder erkennbar. Jahrelang von Überalterung und Substanzverlust bedroht, hat sich seit Beginn der 1990er Jahre durch den Zuzug Hunderttausender Kontingentflüchtlinge, vor allem aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, neues jüdisches Leben in Deutschland entwickelt. Da es sich bei den neuen Gemeindemitgliedern oft um Menschen handelt, die in ihren Herkunftsländern das Judentum zwar als zentralen Teil ihrer Identität verstanden, als Religion aber nicht frei ausleben konnten, behauptet Müller-Commichau bestünde ihnen gegenüber JEB vornehmlich in der Vermittlung religiösen Wissens (Müller-Commichau 2010). Differenzstiftend für JEB wirkt darüber hinaus, dass sie eine spezifische Botschaft, nämlich die Herausbildung bzw. Wahrung einer kollektiven Identität für jüdische AdressatInnen enthält. AdressatInnen der JEB sind jedoch nicht nur JüdenInnen, sondern darüber hinaus auch immer mehr nicht-jüdische Erwachsene. So entstehen jüdische Themen allgemein betrachtet aus den Wissenskomplexen jüdischer Religion, Kultur und Geschichte (Müller-Commichau 2009, S. 3). JEB ist in der Nachkriegszeit nicht genügend **Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion** gewesen (Müller-Commichau 1998, Buchrücken). Auch Woppowa sagt: „Bis auf den heutigen Tag gibt es keine zusammenfassende und erläuternde Darstellung der jüdischen Erwachsenenbildung in Deutschland“ (Woppowa 2005, S. 90). So weist JEB gegenwärtig nur wenig Systematik auf, hier liegen erst vereinzelte Forschungsergebnisse vor. Als die beiden bedeutendsten Werke im deutschsprachigen Raum lassen sich „Jüdische Erwachsenenbildung im heutigen Deutschland“ (1998) und „Identitätslernen. Jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland vom Kaiserreich bis zur Berliner Republik“ (2009) von Wolfgang Müller-Commichau nennen, der bezüglich dieser Thematik ein Alleinstellungsmerkmal inne hat. Er selbst sagt zum **Literaturstand**, es lasse sich festhalten, „dass Einzeldarstellungen zu finden sind, die 'Zeitfenster' wie die Weimarer Republik berücksichtigen (...) oder aber herausragende jüdische Erwachsenenbildner porträtieren“ (Müller-Commichau 2009, S.2). So seien Brenner (2000) „Jüdische Kultur in

---

<sup>3</sup> Jiddisch für „Schule“

<sup>4</sup> Im Folgenden JVHS

<sup>5</sup> In Anlehnung an die Erläuterung von Müller-Commichau (2009), S. 5, wird auch in dieser Arbeit der Terminus „Holocaust“ gemieden. Stattdessen wird „Shoa“, im Hebräischen „Vernichtung“ bzw. „Verwüstung“ gebraucht.



der Weimarer Republik“ mit einem recht differenzierten Kapitel über JEB und Woppowas (2005) Studie „Widerstand und Toleranz. Grundlinien jüdischer Erwachsenenbildung bei Ernst Akiba Simon (1899-1988)“ genannt.

„Nichts aber existiert bislang, was die Jüdische Erwachsenenbildung im Deutschland des zwanzigsten [und einundzwanzigsten, Anm. d. V.] Jahrhunderts in ihrer Gänze berücksichtigt. Nur so jedoch sind Richtungen zu erkennen, Schwerpunkte zu identifizieren – vielleicht gar, basierend auf Analysen der Vergangenheit, Prognosen zu formulieren“ (Müller-Commichau 2009, S.2).

Hierzu soll mit dieser Arbeit ein Beitrag geleistet werden.

## 1.2 Forschungsdesign und Aufbau

„Adult Jewish learning is a flourishing part of the contemporary American Jewish landscape. Even in relatively small Jewish communities today, we are likely to see and hear about a wide variety of learning opportunities. Some of these programs and classes are led by rabbis and other teachers, while some are independent groups that meet without a professional Jewish educator. Some take place in synagogues and others at retreat centers, downtown offices, Jewish community centers, through travel, and even in cyberspace. Programs range in length and venue. Some are linked to holidays or specific topics; others are geared to a particular audience, such as women, parents of young children, or senior citizens“ (Schuster/Grant 2005, S. 179).

In den Vereinigten Staaten von Amerika ist zu Anfang des 21. Jahrhunderts florierende JEB zu beobachten. Auch die Forschung zu dieser Thematik ist stärker als hierzulande. Exemplarisch seien an dieser Stelle das bedeutende Werk „Jewish Lives, Jewish Learning. Adult jewish learning in theory and practice“ (2003) von Schuster und das „Journal of Jewish Education“ genannt, welche hilfreiche Beiträge zur JEB liefern. Schuster sagt bezüglich den USA „Jewish adult learning programs have mushroomed during the past decade“ (Schuster 2003, S. 2). Auch wenn bei den angeführten Strukturen in den USA die unterschiedlichen demographischen Gegebenheiten bezüglich Zielgruppen berücksichtigt werden können<sup>6</sup>, sind in Deutschland ähnliche Entwicklungen beobachtbar. Müller-Commichau behauptet am Anfang seiner Untersuchung, das zentrale Anliegen dieser sei „eine Momentaufnahme jüdischer Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts“ (Müller-Commichau 1998, S.1). Nun ist dies bereits fast 20 Jahre her. Eine neue Generation JüdenInnen ist herangewachsen, neue Institutionen<sup>7</sup> sind gegründet worden, „jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland zu neuer Wirkung gelangt“ (Müller-Commichau 1998, V). Außerdem sind bestehende I. wie die bereits erwähnte jüdische VHS nicht ausreichend untersucht worden. „Dementsprechend wäre eine intensive Auseinandersetzung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive, wie das für die evangelische und die katholische Erwachsenenbildung geschähen ist, auch für die JVHS wünschenswert“ (Helmig 2014, S. 31). Ziel dieser Arbeit ist es also, einen Status Quo der Arbeit JEB-I.

<sup>6</sup> An estimate of 7.160.000 Jews according to American Jewish Population Project (2015).

<sup>7</sup> Im Folgenden I.

festzuhalten. Dafür sollen ausgewählte I. in Berlin charakterisiert und ihre Angebote analysiert werden. Der Standort Berlin soll mit dieser Arbeit exemplarisch untersucht werden, um eine mögliche Basis für weitere Analysen deutschlandweit zu schaffen. Es soll gezeigt werden „wie mannigfaltig sich Jüdische Erwachsenenbildung (...) zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts“ (Müller-Commichau 2009, S.3) präsentiert. Hierfür wurden selbstgewählte Kriterien bei der Auswahl der zu untersuchenden I. herangezogen, die eine für die EB sinnvolle Eingrenzung ermöglichen. Auf die Auswahl soll in Kapitel 4.1 detaillierter eingegangen werden. So wird in dieser Untersuchung die jüdische VHS Berlin<sup>8</sup>, die Europäische Janusz Korczak Akademie e.V.<sup>9</sup> und das Kompetenzzentrum<sup>10</sup> der Zentralen Wohlfahrtsstelle für Juden in Deutschland in Betracht genommen. Diese werden auf ihr Bildungsverständnis, AdressatInnen, AkteurInnen und Finanzierung untersucht. Daraus ergibt sich die **deskriptive Forschungsfrage** der Arbeit: Wie ist die bestehende Erwachsenenbildungspraxis der ausgewählten Institutionen in Hinblick auf Bildungsverständnis, AdressatInnen, AkteurInnen und Finanzierung zu charakterisieren? Methodisch wird hierbei auf die Selbstdarstellung der I. zurückgegriffen sowie auch ExpertInneninterviews geführt. Im zweiten Schritt soll das Angebot in den Fokus rücken. Mit Hilfe von Programmanalysen soll das Angebot untersucht und im Spiegel der fünf konzeptionellen Grundelemente der Erwachsenenbildung in religiösen Gemeinschaften<sup>11</sup> nach Seiverth (2017) bewertet werden. Daraus leitet sich die **analytische Forschungsfrage** der Arbeit ab: *Welches Angebot bieten die gewählten Institutionen und inwiefern sind die fünf konzeptionellen Grundelemente der Erwachsenenbildung in religiösen Gemeinschaften nach Seiverth (2017) in diesem präsent?* Dies bietet die Möglichkeit das aktuelle Angebot JEB in Berlin aufzuzeigen und zu erkennen, ob JEB hinreichend identifiziert wird, die Darstellung in der aktuellen Erwachsenenbildungsforschung also angemessen ist. Es werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Die angewandten Methoden fungieren komplementär zueinander. Die vorliegende Arbeit bewegt sich dem Forschungsanliegen entsprechend in der Institutions- und Programmforschung der EB. Aufgrund beinahe fehlender Datenlage und Forschungsliteratur ist die Analyse als explorativ zu bewerten.

So ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgender **Aufbau**: Im weiteren Verlauf dieser wird *Erwachsenenbildung in religiöser Trägerschaft* beleuchtet. Neben allgemeingültigen Grundlagen religiöser Bildungsarbeit mit Erwachsenen sollen Erkenntnisse aus christlich-religiöser Erwachsenenbildung sowie Implikationen aus der EB zum Tragen kommen sowie ein Überblick zu den Erscheinungsformen religiöser EB in Deutschland geboten werden. Im Anschluss wird eine eher traditionelle und historische Sicht auf die Bildung im Judentum eingenommen. Es wird nach dem Stellenwert von Bildung und nach der Lehr- und Lerntradition gefragt, welche der heutigen JEB zugrunde liegt. Die anschließende historische Betrachtung gliedert sich in die Zeit vor und nach dem Nationalsozialismus. Danach folgt der empirische Teil der Arbeit, beginnend mit den ExpertInneninterviews. Darauf folgt die Programmanalyse. Es erfolgt zunächst eine *methodische Reflexion*. Die

---

<sup>8</sup> Im Folgenden JVHS

<sup>9</sup> Im Folgenden EJKA

<sup>10</sup> Im Folgenden KomZ.

<sup>11</sup> Im Folgenden EBrG

Methode der ExpertInneninterviews und Programmanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung werden erst theoretisch und dann mit Bezug auf die vorliegende Arbeit erläutert, bevor zum Ende dieses Kapitels ein kurzer Exkurs zum Stellenwert der Forscherin im Rahmen dieser Untersuchung erfolgt. In Kapitel 5 werden die *Ergebnisse der Empirie* vor dem Hintergrund bestehender Erkenntnisse in der Literatur ausgewertet, zusammenfassend diskutiert und auf die vorliegenden Forschungsfragen bezogen. So werden Erkenntnisse zu den I. JEB in Berlin sichtbar. In dem letzten Kapitel wird ein Fazit und Ausblick zum Thema gegeben. Der Aufbau erfolgt deduktiv.

## 2 Erwachsenenbildung in religiöser Trägerschaft

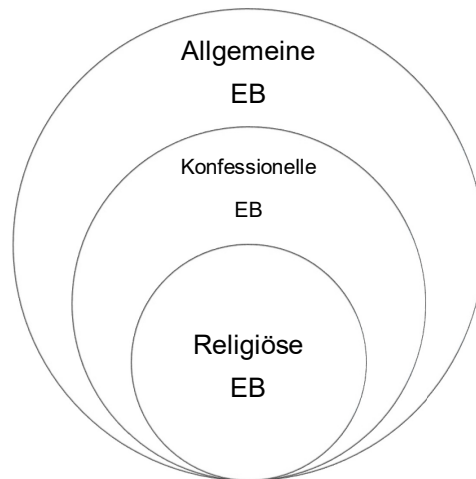
### 2.1 Grundlagen religiöser Bildungsarbeit mit Erwachsenen

„In der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft hat die Kombination ‚Religion und Erwachsenenbildung‘ besonders in der Praxis auffällig viele verschiedene Facetten“ (Paetzoldt 2009, S. 13). Es existieren neben der christlichen auch jüdische und islamische Ausprägungen REB. Außerdem kann Religion auch Gegenstand säkularer EB sein (Paetzoldt 2009, S. 13). Während für einige Bereiche zahlreiche empirische Befunde vorliegen, ist in anderen noch Pionierarbeit zu leisten. Daher werden im Folgenden theoretische Überlegungen aus dem Bereich der christlich-religiösen EB dargestellt, da dieses Gebiet der EB am erschlossensten ist. Die Überlegungen sind oftmals für die monotheistischen Religionen von allgemeingültiger Natur und können somit äquivalent für die JEB angenommen werden.

**REB** lässt sich als ein Teilbereich der institutionalisierten und organisierten konfessionellen EB Deutschlands **verorten**. Laut der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) geführten Verbundstatistik steht der Themenbereich *Religion-Ethik* neben den Themenbereichen *Politik-Gesellschaft*, *Familie-Gender-Generation*, *Umwelt*, *Kultur-Gestalten*, *Gesundheit*, *Arbeit-Beruf* und *Grundbildungs-Schulabschlüsse*<sup>12</sup>. Die REB ist somit ein Teilbereich bzw. Teilangebot von allgemeiner EB. Mit ihrem Gesamtangebot an Themen der allgemeinen, politischen, beruflichen und Grundbildung trägt konfessionelle EB, wie die EEB, KEB [oder JEB, Anm. d. V.] es ist, zur Grundversorgung an Weiterbildung bei (Fleige 2014, S. 211). Auch wenn bei der später folgenden empirischen Analyse das Gesamtangebot der I. auf alle Bereiche hin untersucht wird, soll an dieser Stelle REB näher ausgeleuchtet werden, prägt doch diese den spezifischen Charakter konfessioneller EB<sup>13</sup>. Davon nochmals zu trennen ist die theologische Bildung. „Theologische Bildung ist inhaltlich am Wissens- und Reflexionsstand der Theologie als Wissenschaftsdisziplin orientiert. Sie ist die Entsprechung der wissenschaftlichen Theologie im Programm der Erwachsenenbildung“ (Fleige/Herre 2010, S.60). Abb. 1 verdeutlicht das Verhältnis der Bereiche zueinander.

<sup>12</sup> Die Statistik und ihre Themenkategorien bestehen in dieser Form seit 2002

<sup>13</sup> Obgleich die angeführte Differenz besteht, werden in diesbezüglicher Literatur REB und konfessionelle EB oftmals synonym verwendet. Näheres ergibt sich in dieser Arbeit aus dem Zusammenhang.



**Abb. 1** Verortung der REB als Teilbereich der konfessionellen und allgemeinen EB (eigene Darstellung)

Die in der EB-Literatur existierenden **Definitionen REB** lassen sich in zwei Gruppen aufteilen. Die einen fassen REB in einem weiteren Sinne auf. Lück/Schweitzer verstehen darunter „ein Angebot (...), das von im **weitesten Sinne** religiösen Fragen Erwachsener ausgeht, das bildungstheoretisch begründet ist und das auf religiöse Mündigkeit zielt“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 17). Nach Englert gehören „all jene Veranstaltungen, in denen es um eine Thematisierung grundlegender Lebens- und Sinnfragen in einem weltanschaulichen Horizont geht“ zum Bereich der REB (Englert 1992, S. 22). Paetzoldt spricht in diesem Sinne von impliziter REB (Paetzoldt 2009, S. 14). Die anderen Definitionen fassen die REB in einem **engeren Sinn**. Dabei geht es um Bildungsinhalte, die konkret mit der Religion zu tun haben wie zum Beispiel „konkrete Formen des praktischen Glaubensvollzuges“ (Paetzoldt 2009, S. 13). Wenn REB also vor allem das Lernen über religiöse Rituale und Lehren fokussiert, spricht Paetzoldt von expliziter REB (Paetzoldt 2009, S. 14). Auch Fleige/Herre fassen es enger und definieren REB als „Auseinandersetzung mit religiösem Wissen, mit Texten, Religions- und Ideengeschichte, Symbolen, Deutungen und Kontroversen“ (Fleige/Herre 2010, S.60-61).

Nach Lück/Schweitzer wird religiöse Bildung Erwachsener in drei **Begründungskontexten** verortet: Beim Menschen, der Gesellschaft und der Kirche. Zum einen wird sie durch die Teilnahmemotive Einzelner fundiert. Erfahrungen mit der Sterbetheematik, Auseinandersetzung mit Glaubensfragen, Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch sowie „Hunger nach emotionalen oder spirituellen Erfahrungen“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 18), Suche nach Orientierung, Erneuerung sowie eine persönliche Zuwendung zu Kirche und Theologie begründen die Notwendigkeit der REB „vom Einzelnen her“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 18). Des Weiteren dienen gesellschaftliche Gefüge zur Begründung REB. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der Unvereinbarkeit von Demokratie und fundamentalistischen Positionen oder mit Fragen des Zusammenhangs zwischen religiösem Ethos, Ethik und Recht (Lück/Schweitzer 1999, S. 20-21). Lück/Schweitzer sprechen vom Recht auf religiöse Bildung als Teil des grundsätzlichen Rechts auf Bildung, welches vom Grundgesetz garantiert wird. Aus diesem erfolgt das Recht auf religiöse Bildung sowie

das Recht auf Pflege religiöser Überlieferung als Teil des kulturellen Erbes. Zum Demokratieerhalt leistet REB ihren Dienst, als dass sie zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in der Gesellschaft beitragen kann (Lück/Schweitzer 1999, S. 22). Schließlich dient auch der kirchliche Zusammenhang als Grundlage zur Begründung. Leitendes Ziel der Kirchen sollte sein, jedem Einzelnen Bildung zu ermöglichen (Lück/Schweitzer 1999, S. 22). Daher darf die Existenzberechtigung REB keinesfalls von ihrem Nutzen für die Kirche oder der Trägerinstitution abhängig sein. Zwar kann religiöse Erwachsenenbildungsarbeit dazu führen, dass Gotteshäuser mehr Besucher oder gar Mitglieder gewinnen, da durch EB weitere Kreise von Menschen erreicht werden als allein durch gottesdienstliche Praxis. Dies darf aber nicht der Aspekt sein, mit dessen Hilfe religiöse I. ihre Bildungsarbeit begründen. REB sollte als leitendes Motiv ihrer Arbeit die Bedürfnisse der Individuen an erster Stelle sehen (Lück/Schweitzer 1999, S. 22).

Letztlich liefert auch die **Statistik** einige interessante Details zu den Angebotsstrukturen REB, die nicht außer Acht gelassen werden sollten. So betrug beispielsweise im Jahre 2015 der hochgerechnete Anteil aller Veranstaltungen<sup>14</sup> in der Themenkategorie *Religion-Ethik* 2,8% am in der Verbundstatistik erfassten Gesamtangebot, genau wie 2014 zuvor<sup>15</sup>. In der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) Statistik betrug er bei 11.541 Veranstaltungen 20,2%, in der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) bei 7850 Veranstaltungen 10,2%. Ein positiver Trend kann bei der DEAE verbucht werden. Ein Jahr zuvor waren es nur 19,6%. Die KAB verliert 1% 2015 im Vergleich zu 2014. Die Anteile variieren zwischen den Bundesländern. Dies kann zum einen mit sehr unterschiedlichen, jeweils dominierenden Institutionsformen, beispielsweise einem Bildungswerk im Gegensatz zu mit Gemeinden kooperierenden Arbeitsstellen, und zum anderen mit der öffentlichen Förderfähigkeit des Bereichs zusammenhängen.

Bevor nun die existierenden theoretischen Ansätze über REB aufgezeigt werden, sei zunächst zwei Kriterien Aufmerksamkeit gewidmet, die das Verständnis von REB begründen; **das theologische und das (erwachsenen)pädagogische Kriterium**. Ersteres beschäftigt sich damit, welche Inhalte aus theologischer Perspektive mit welchem Ziel durch REB behandelt werden (Lück/Schweitzer 1999, S. 77). Unterschiedliche Auffassungen davon, was Religion umfasst, führen zu unterschiedlichen Inhalten und Zielen für die REB. Die Berücksichtigung des pädagogischen Kriteriums wiederum würde für REB bedeuten, dass diese ihre Angebote an einen mündigen Menschen richtet, „der sich seiner Selbstständigkeit und Freiheit bewusst ist und sie verantwortlich wahrnimmt“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 15-16.). Es würde auch nahelegen, Angebote so zu gestalten, dass diese zur Stärkung von Fähigkeiten und Interessen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Lück/Schweitzer 1999, S.16). Wenn REB also dem pädagogischen Kriterium genügen soll, dann meint dies „diejenige Art und Weise, in der unter den Voraussetzungen der modernen Gesellschaft und der mit dieser verbundenen religiösen

<sup>14</sup> Darin enthalten; Kurse, Seminare, Lehrgänge, Studienreisen, ohne Einzelveranstaltungen

<sup>15</sup> Zum Vergleich: Gesundheit als größter Bereich 28,5%, Kultur-Gestalten 16,2%

Situation, aber auch unter den Voraussetzungen eines erziehungswissenschaftlich begründeten Bildungsverständnisses religiöse Bildung angemessen betrieben werden kann“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 37).

Es besteht kein allgemeingültiges Konzept REB in Deutschland. Eher versuchen verschiedene Konzepte auf die Herausforderungen der heutigen Zeit Antworten zu bieten. So lassen sich in einschlägiger Literatur unterschiedliche **Ansätze und Aufgaben** finden, die im Sinne des theologischen und pädagogischen Kriteriums hier berücksichtigt werden sollen. Englerts Ansatz hat seine Wurzeln in der katholischen Theologie. Laut diesem sollte REB mehrperspektivisch erfolgen und individual-, christentums-, und gesellschaftsgeschichtliche Zusammenhänge herstellen. Englers Zielsetzung REB besteht in der „Bearbeitung grundlegender Lebens- und Sinnfragen im Horizont religiöser Traditionen“ (Englert 1992, S. 25). Aus der Sicht von Türk sollte REB ein angeleiteter und begleiteter religionskritischer Prozess sein, „der ‚wahre‘ Religion von nur behaupteter Religion“ (Türk 2007, S. 140), also ‚Pseudoreligion‘, zu trennen hilft. Leinweber sieht die Pluralitätsfähigkeit als zentrales Lernziel der REB (Leinweber 2011, S. 336). Diese wird nach ihm definiert als die Fähigkeit, Differenzen ernst zu nehmen, Gegensätzliches stehen zu lassen, kontextuelle Bedingtheiten zu erkennen und Relativität schätzen zu können (Leinweber 2011, S. 336). Auch sieht er REB als Orientierungsraum.

„Glauben und Religion geschehen nicht im luftleeren Raum, in dem Glaubenswahrheiten einfach für wahr gehalten werden, sondern sie setzen auf Reflexion, Nachdenken und Auseinandersetzung mit eben diesen Glaubenswahrheiten im Zusammenhang von Lebenserfahrungen und konkreter Lebenssituation. Somit ist der Umgang mit Glaube und Religion ein ganzheitlicher, personaler Vorgang, der Bildungsprozesse einschließt“ (Leinweber 2011, S. 334).

In der Auffassung von Lück/Schweitzer sollte spirituelle Bildung auch als REB betrachtet werden. Diese zeichnet eine „bewusste Pflege und Unterstützung von Formen des Erlebens und Erfahrens von Transzendenz und Übungen, die diese Erfahrungen herbeiführen“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 32) aus. Lück/Schweitzer vertreten auch den lebensgeschichtlichen Ansatz. Demnach ist REB „auf Religion in der Lebensgeschichte ausgerichtete Erwachsenenbildung“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 31). Veränderungen in der gesamten Lebensspanne werden hier hervorgehoben, die als Entwicklung, Wachstum oder Krise durch den Einzelnen erlebt werden. Es wird davon ausgegangen, dass Veränderungen in der Biographie des Individuums im Zusammenhang mit „Lebensalter, Geschlecht, Schicht, Klasse, Milieu“ Wirkung im Umgang mit Religion in der Lebensgeschichte haben (ebd). Für Nipkow darf sich REB nicht nur auf die individuelle Lebensgeschichte Erwachsener begrenzen und muss über das Individuelle hinausgehende Bezüge bereithalten. Die Aufgabe, die sich der lebensgeschichtliche Ansatz stellt, ist zwar eine für die REB zentrale, jedoch keine ausschöpfende (Nipkow 1987, zit. n. Lück/Schweitzer 1999, S. 31). Doch auch Tzscheetzsch setzt den Menschen in den Fokus. So stützt REB die Suche der Einzelnen nach Gründen der eigenen Entscheidungen und ermöglicht „die Suche nach verantworteten Handlungsalternativen“ (Tzscheetzsch 2004 zit. n. Leinweber 2011, S. 335). Darüber hinaus trägt REB zur Persönlichkeitsbildung bei, denn „der Glaube ist auf Personen angewiesen, die in der Lage sind, Rechenschaft über

die Hoffnung zu geben, die in ihnen ist“ (Tzscheetzsch 2004 zit. n. Leinweber 2011, S. 335). Leinweber fasst zusammen, dass

„religiöse Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund heutiger vielfältiger Weltanschauungen und Lebenskonzepte stets die Menschen im Blick haben muss, die in unterschiedlicher Weise Suchende, Denkende und Glaubende sind. Sie wollen ernst genommen sein in ihren Lebenserfahrungen und gefördert sein in ihrer spirituellen Entwicklung“ (Leinweber 2011, S. 337).

## 2.2 Erscheinungsformen religiöser Erwachsenenbildung in Deutschland

„Die religiöse Erwachsenenbildung ist gleichsam Abbild der religiösen Landschaft der Bundesrepublik“ (Paetzoldt 2009, S. 14). Die Mehrzahl der religiös gebundenen Deutschen gehört dem Christentum oder dem Islam an. Deswegen soll sowohl die christliche als auch die islamische EB genauer betrachtet werden (Paetzoldt 2009, S. 14). Für die JEB wird an dieser Stelle eine Arbeitsdefinition getroffen, die als Basis für die folgenden Betrachtungen in dieser Arbeit dienen soll. Als zentraler Gegenstand der Arbeit soll JEB in folgenden Kapiteln dann genauer beleuchtet werden. Religion ist auch Gegenstand säkularer Bildung, wird also auch in diesem Zusammenhang gesondert betrachtet. Im Fokus steht außerdem die sich aus aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen ergebende Notwendigkeit einer Thematisierung des religiösen Aspekts interreligiöser und -kultureller EB (Paetzoldt 2009, S. 13).

Die **christliche Erwachsenenbildung** hat in Deutschland eine lange Tradition. Es existiert eine Vielzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen zu dieser Thematik, besonders von Seiten der christlichen Großkirchen und ebenso aus der EB. Die Majorität der Deutschen gehört einer der christlichen Konfessionen an. Im Jahr 2015 waren 22,2 Mio. Menschen evangelischen und 23,7 Mio. katholischen Glaubens (Statistisches Bundesamt 2017)<sup>16</sup>. Neben diesen gibt es weitere christliche Vereinigungen wie die Orthodoxen Kirchen, die Freikirchen oder die Zeugen Jehovas (Statistisches Bundesamt 2017). Die Gründungen der Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung (KBE) 1957 und der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) 1961 waren entscheidende Schritte zum theoretischen Dialog mit den Humanwissenschaften (Englert 1992, S. 40-42). Das heutige Abbild institutioneller christlicher EB in Deutschland ist in Form von Bildungszentren, Familienbildungsstätten, Akademien, Verbänden, Bildungswerken und weiterem sehr vielgestaltig. Ebenso reich an Unterschieden sind die Inhalte und angewandten Methoden (Paetzoldt 2009, S. 15). Angesichts der Vielfalt erbitet Wolff, dass sich christliche EB vor allem der „Verantwortung für Individuum wie für Gesellschaft (...) stellen (sollte, d.V.), ganz gleich, ob sie sich als ‚religiös‘, ‚kirchlich‘, ‚evangelisch‘, ‚katholisch‘, ‚theologisch‘ oder ‚katechetisch‘ versteht“ (Paetzoldt 2009, S. 15, zit. n. Wolff 2005, S.30).

---

<sup>16</sup> Ergebnisse der Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011.

Mit heute 4,7 Mio. Gläubigen ist in den letzten Jahrzehnten, und durch die aktuellen Ereignisse im Zusammenhang mit der Vielzahl an Geflüchteten, der Islam zur zweitgrößten Religion in Deutschland geworden (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e.V. 2015). Eine genaue Erfassung der MuslimInnen in Deutschland gestaltet sich jedoch als schwierig, da nicht jede/r eingetragenes Mitglied eines Moscheevereins ist. Die verschiedenen Herkunftsländer der muslimischen Eingewanderten haben eine vielförmige islamisch-religiöse Landschaft zur Folge, die nicht zentral organisiert ist. Demgemäß verschieden sind die Moscheevereine, Bildungsinstitutionen und anderen islamischen Vereinigungen, in denen EB stattfindet. Es wäre demnach wenig sinnvoll, einzelne islamische Bildungseinrichtungen exemplarisch für alle Erwachsenenbildungsaktivitäten der MuslimInnen in Deutschland heranzuziehen. Die Unübersichtlichkeit wird noch verstärkt durch die anzunehmende Bildungsarbeit in Form von Vorträgen, Predigten, Korankursen von Seiten der Moscheevereine und anderer muslimischer Vereinigungen (Paetzoldt 2009, S. 15-16). Grundsätzlich lässt sich für islamische EB in Deutschland sagen:

„Islamische Erwachsenenbildungseinrichtungen in Deutschland sind bisher in ihrer Arbeit, ihren Zielen, ihrer methodischen Vorgehensweise etc. weder umfassend wissenschaftlich untersucht noch verglichen worden. Ist auch die Entwicklung im Bereich der islamischen Bildung in den letzten Jahren zunehmend vorangeschritten, so findet doch vieles noch in einer ‚Grauzone‘ statt“ (Paetzoldt 2009, S.16).

Es sei diesbezüglich auf die Arbeit von Garelova (2014) „Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen“ verwiesen.

Die vorherrschende **Definition zu JEB** stammt von Müller-Commichau. Nach ihm ist JEB als „organisiertes Lehren und Lernen von jüdischen Erwachsenen zu jüdischen Themen für jüdische und nichtjüdische Erwachsene“ (Müller-Commichau 2010) zu definieren. Diese gehört zur konfessionellen Erwachsenenbildung, die neben religiöser Bildung zudem auch politische, berufliche und anderweitige Bildung bietet. Auf diesem Konvolut liegt der Forschungsschwerpunkt der Arbeit. Spricht man im Kontext JEB aber speziell über religiöse Bildung Erwachsener, so ist damit in dieser Arbeit von implizierter REB nach Paetzoldt (2009) die Rede, also REB im weiteren Sinn, welche grundlegende Lebens- und Sinnfragen in einem weltanschaulichen Horizont thematisiert. Dies sei als Arbeitsdefinition gegeben.

Konfessionslose partizipieren selten an religiösen Angeboten. Häufig nehmen diese Menschen religiöse Leistungen nur in bestimmten Lebenssituationen wahr. Das heißt jedoch nicht, dass sie sich per se nicht für Religion interessieren. „Das Interesse an Religion reicht in der deutschen Bevölkerung viel weiter als die Beteiligung an kirchlichen Angeboten“ (Paetzoldt 2009, S. 17, zit. n. Schweitzer 2004, S. 314). So haben kommunale und gemeinnützige Bildungsträger Wege, durch Themen-, Ziel- und Methodenwahl nicht-konfessionelle Teilnehmerkreise mit Veranstaltungen im Bereich Religion zu erreichen. Dies kann bis zu einer Verdoppelung der Angebotsstruktur führen, da die existierende REB sehr vielfältig und reichhaltig ist (Paetzoldt 2009, S. 17). Die Intensivierung



und Förderung des Dialogs über Religion ist eine weitere mögliche Aufgabe der EB. „Die **säkulare Erwachsenenbildung** [Anm. d. V.] kann dabei an die Arbeit bestehender Netzwerke der Kirchen und Moscheegemeinden sowie Dialoggruppen anknüpfen“ (Paetzoldt 2009, S. 18, zit. n. Schwarze 2008).

Neben der REB der einzelnen Religionen treten die Zugehörigen in Interaktion, indem sie Begegnungen und Informationsveranstaltungen ausrichten und dabei miteinander im Dialog stehen (Paetzoldt 2009, S. 18). **Interreligiöse Bildung**<sup>17</sup>

„meint einen wechselseitigen, dialogischen, reflexiven Prozess zwischen (inter) Angehörigen verschiedener Religionen (...) Religiöse, ethische und alltägliche Sachverhalte, Sinnfragen und die religiöse Praxis sind Gegenstand einer als reflexiver Prozess verstandenen interreligiösen Erwachsenenbildung“ (Leimgruber 2003, S. 157).

Besonders zwischen den Anhängern monotheistischer Religionen kommt es in Deutschland verstärkt zu interreligiösem Austausch und in diesem Zusammenhang auch zu interreligiöser EB (Paetzoldt 2009, S. 17). Dennoch ist die zunehmende gesellschaftliche Aktualität religiöser Themen auch eine Herausforderung für die EB. Eine gesellschaftspolitische Aufforderung zur Wissensvermittlung über kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt lässt sich aus den Weiterbildungsgesetzen der einzelnen Bundesländer wie auch dem europäischen Memorandum zum Lebenslangen Lernen ableiten (Schwarze 2005, S. 17). EB kann darin einen Auftrag für sich sehen, da **interkulturelle EB** dort anknüpft. In EB-Debatten zum Umgang mit kultureller Vielfalt wird die religiöse Dimension von Kultur jedoch nur randständig betrachtet. Konzepte interkultureller Bildung berücksichtigen zwar den Punkt, dass es eine Bandbreite kultureller Differenz gibt, beispielsweise sprachliche Unterschiede, eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem religiösen Aspekt interkultureller EB fehlt allerdings weitgehend (Paetzoldt 2009, S. 18). Dabei besitzt gerade die EB das Potenzial, neutrale und werturteilsfreie Dialog- und Begegnungsräume zu eröffnen, „in denen Menschen sich in ihrer Komplexität und Ambivalenz begegnen können und wirklich kennen- und anerkennen lernen, um gemeinsam Antworten auf gesellschaftliche Fragen zu finden“ (Schwarze 2005, S. 17).

### 2.3 Nützliche Implikationen und empirische Befunde aus der Erwachsenenbildungsforschung

„Religiöse Themen sind abhängig von Alter, Geschlecht und biographischen Elementen, von Interessen und Bedürfnissen, entsprechend seien Lehr-/Lernformen der Erwachsenenbildung auszugestalten“ (Nuissl 2000, S. 152). „Religiöse und theologische Erwachsenenbildung muss sich hieran messen lassen und Programme in Ausrichtung auf diese Bildungsinteressen und -bedürfnisse (weiterhin) entwickeln“ (Fleige/Herre 2010, S.62). So ist für die Gestaltung eines aussichtsreichen Lernprozesses in der REB notwendig,

<sup>17</sup> Die interreligiöse- und kulturelle Bildung wird als allgemeiner Überbegriff verwendet, welcher auch die transreligiöse und kulturelle Bildung miteinschließt.

Spezifika des Lernens Erwachsener zu kennen und diese bei der Planung und Durchführung von Bildungsarbeit zu berücksichtigen. In diesem Sinne wird im Folgenden auf Besonderheiten des Lernens im Erwachsenenalter eingegangen, die für REB von Bedeutung sind. Dabei wird zunächst auf Faktoren eingegangen, die für das Lernen und daraufhin die für das Lehren, bedeutsam sind.

Laut Arnold verlaufen Lernprozesse Erwachsener im „Modus der Deutung“ (Arnold 2010, S. 63). Damit wird die Art beschrieben, wie Interpretationen neuer Situationen durch Erwachsene in Anlehnung an bereits vorhandenen Selbstverständlichkeiten erfolgen, wodurch Diskontinuität des neu Erlebten durch die subjektive Deutungsweise vermieden wird (Arnold 1985, S. 50). Arnold definiert das gezeichnete Phänomen der **Deutungsmuster** als

„kognitive Perspektiven (...), die durch alltägliches Handeln erworben, verändert und gefestigt werden und selbst wieder Handeln anleiten. Sie sind lebensgeschichtlich verankert und eng mit der eigenen Identität verwoben und insofern auch affektiv bzw. emotional besetzt“ (Arnold 2010, S. 63).

So entstehen Deutungsmuster durch Erfahrungen, die während der gesamten Lebensspanne gemacht werden (Gieseke 2010, S. 77). „Erwachsenenbildung wirkt dabei im Lebenslauf begleitend, emanzipatorisch und Deutungen weiterführend“ (Fleige/Herre 2010, S. 62). REB greift den Erfahrungsaspekt beispielsweise oftmals als eines der zentralen Themen christlicher EB auf. Dabei beschäftigt die Frage, was nach dem Kinderglauben kommen soll. Ein wesentliches Motiv für REB ist demnach die Begleitung von Erwachsenen bei ihrer individuellen Suche nach einer Form des Glaubens, die dem veränderten Denken im Erwachsenenalter gerecht wird (Lück/Schweitzer 1999, S.66). Deutungsmuster dienen jedoch nicht nur der Deutung von Geschehenem, sondern liefern eben auch Wegweisung für kommendes Verhalten. Neben dieser orientierungsstiftenden Funktion dienen Deutungsmuster der Reduktion von Komplexität und bieten darüber hinaus durch „ihre handlungsorientierende und identitätsstabilisierende Funktion (...) Sicherheit, Sinnhaftigkeit und Kontinuität“ (Arnold 2010, S. 63). Leitendes didaktisches Prinzip ist die **TeilnehmerInnenorientierung**, welche den Einbezug von Deutungen in die Lehr-Lern-Praktiken fordert und diese mit dem zu behandelnden Lernstoff in einen Dialog bringt (Fleige/Herre 2010, S. 62). Eine nicht unbedeutende Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch das nachgeordnete didaktische Prinzip der **Lebensweltorientierung**. Fleige/Herre sagen dazu beispielsweise in Bezug auf EEB:

„Besondere Bedeutung hat in der EEB (...) zudem die Lebensweltorientierung gewonnen, die auf den wichtigen Bezug der EEB zu den Bildungsbedürfnissen der TeilnehmerInnen vor dem Hintergrund von deren Biografien und Lebensumständen verweist (Fleige/Herre 2010, S. 62).

„Bildung realisiert sich bis ins hohe Lebensalter über die Ausdifferenzierung kognitiver und emotionaler Schemata. Diese Einsicht ist für Empfindens-, Deutungs- und Verhaltensdispositionen im religiösen Selbstverhältnis von besonderer Bedeutung“ (Fleige/Herre 2010, S. 62). Befunde der Emotionsforschung und der neurobiologischen Forschung belegen die zentrale Bedeutung der Emotionen für kognitive Prozesse. Dietel

betont den Charakter von Bildungsprozessen als nicht nur „verstandesgeleitet“ (Dietel 2012, S. 139). Durch Emotionen können auch Lernwiderstände und Ängste, die für das Lernen erschwerend sein können, entstehen. In diesem Zusammenhang hebt Dietel die Wahrscheinlichkeit für das Auftauchen von Lernwiderständen aus emotionalen Gründen besonders bei der Auseinandersetzung von identitätshinterfragenden Themen wie Religion im Rahmen von Lernveranstaltungen für Erwachsene hervor (Dietel 2012, S. 140). Außerdem sollten Erwachsenenbildner mit dieser Art von Lernangst hilfeweisend und konstruktiv umgehen können (Arnold 2001, S. 27). „Auch Ängste bei Lehrenden sind in die Betrachtung miteinzubeziehen“ (Arnold 2001, S. 27). Aus EB-Sicht gilt es, Emotionen als Zugang zur Ermöglichung eines Selbstaufklärungsprozesses zu betrachten und sie keinesfalls für andere Zwecke zu instrumentalisieren (Dietel 2012, S. 144).

Neben Deutungsmustern und Emotionen spielen **Beziehungen und Beziehungsfähigkeit** eine zentrale Rolle. Gieseke behauptet, dass es Beziehungen sind, von denen emotionale Schemata abhängen (Gieseke 2010, S. 65). Sie misst Bindungen und Beziehungen einen zentralen Wert für Lernentwicklungen bei (Gieseke 2010, S. 65). Demnach sind Lernende auf soziale Rahmungen und eine Entgegnung eines Gegenübers angewiesen, um Lernprozesse vollziehen zu können. Ist dies nicht gegeben, so besteht, außer in Krisensituationen, kein Anlass die eigenen Deutungsmuster und Emotionen zu reflektieren, umzudeuten und dadurch Lernfortschritte zu machen, die über das bereits vorhandene Wissen hinausgehen oder Teile von diesem gegebenenfalls in Frage stellen. EB will jedoch gerade die Ausdehnung von Wahrnehmungsgrenzen Erwachsener herbeiführen, um diese handlungsfähig und gestaltungswillig zu machen (Gieseke 2010, S. 65).

Für erfolgstragende Lernprozesse Erwachsener ist es von Bedeutung, in welchen Räumen und an welchen Orten die Lernveranstaltungen erfolgen. Gieseke spricht von **Atmosphäre** als erfahrbares „Zusammenwirken kognitiver, emotionaler, leiblich räumlicher Gestaltung, Beziehungen und Prozessentwicklung“ (Gieseke 2010a, S. 63). „Räumlichkeiten setzen Emotionen frei oder (...) aktivieren und rufen mit Räumlichkeiten verbundene Emotionen wach“ (Gieseke 2010a, S. 63). Räume können Erinnerungen wachrufen. Für Erwachsene sind es überwiegend Erinnerungen an Konstellationen aus ihrer Schulzeit. So werden Deutungsmuster und Emotionen, die sich in der Schulzeit gebildet haben, erneut wirkungsvoll und nehmen Einfluss auf das Lernverhalten Erwachsener.

„Die Räume selbst und die dort erlebten Beziehungen aktivieren sich beim erneuten Betreten. Diese Erinnerungen aktivieren das Erleben von Lehr-/Lernbeziehungen und bringen die Vorstellungen/Stereotypen, die als Lernkulturen wahrgenommen werden, wieder hervor“ (Gieseke 2010a, S. 60).

Lernräumlichkeiten für Erwachsene sollten idealerweise Verstehen, Vermitteln, Differenzieren und Verändern symbolisieren, damit sie sich fördernd auswirken (Gieseke 2010a, S. 60). Des Weiteren ist es notwendig, dass Erwachsenenbildner Räume zum Lernen bewusst gestalten, denn es ist

„erforderlich, Orte des Lernens bereit zu halten, in denen sozialen Beziehungen sich entwickeln können, die einen entsprechenden Aufforderungscharakter haben, die nicht negative Selbstkreisläufe verstärken, denn der Emotionshaushalt ist die entscheidende Bedingung zur Bewältigung oder Nichtbewältigung von Leistungsanforderungen“ (Pekrun/Hofmann 1999, zit. n. Gieseke 2010a, S. 67).

Nachdem die für REB bedeutenden Besonderheiten des Lernens Erwachsener erläutert, lassen sich die **Anforderungen an erwachsenenbildnerisch Tätige** zusammenfassen (Garellova 2014, S.24):

- Ein reflektiertes Bewusstsein über die eigenen Deutungsmuster und eine Kenntnis der Lebensumstände der jeweiligen Zielgruppe sowie der damit verbundenen dominierenden Deutungsmuster unter gleichzeitigem Erhalt von Offenheit für die Individualität jedes einzelnen Lernenden
- Ein angemessener Umgang mit Emotionen einschließlich konstruktivem Umgehen mit Lernängsten
- Eine ausgeprägte Beziehungsfähigkeit
- Eine ausgeprägte Kenntnisnahme über die Wirkung von Räumen und Atmosphären auf Lernprozesse sowie die Fähigkeit zur Lernmotivation fördernden Gestaltung von Lernräumen

Die hier angeführten Erkenntnisse dienen als Grundlage der erwachsenenpädagogischen Anforderungen an REB und daher auch an die JEB. Im Folgenden soll im Bewusstsein dieser auf Spezifika im jüdischen Rahmen eingegangen werden.

### 3 Bildung im Judentum

#### 3.1 Ursprung, Bedeutung und Konzept des lebenslangen Lernens

„Für die Bildungspolitik gilt analog das Wort Winston Churchills ‚Ohne Tradition ist Kunst wie eine Schafherde ohne Hirt‘“ (Knoll 2007, S. 204). Zwar hat die empirische Untersuchung dieser Arbeit keinen religiösen Fokus, dennoch ist der Blick auf traditionelle JEB als Wurzel der heutigen JEB unabdingbar.

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Bildung und Lernen synonym verwendet. Dies ist den Aspekten geschuldet, dass diese in der Fachliteratur meist synonym behandelt werden und keine allgemeingültige Definition der jeweiligen Begriffe vorherrscht. Mit Lernen ist im Kontext der Arbeit nicht nur der reine Vorgang des Wissenserwerbs, sondern eher die Aneignung eines reflexiven Verhältnisses zu sich (Identitätslernen), zu anderen (Lehrer und andere Externe) und zur Welt (irdische und Gott) gemeint. Lebenslanges Lernen ist in der Arbeit im Sinne von „von der Wiege bis zur Bahre“ zu verstehen, nicht als bildungspolitisches Konzept. „(...) die Segmentierung von Pädagogik und Andragogik [ist], im jüdischen Bildungsverständnis so nicht vorgesehen“ (Knoll 2007, S. 198-202). Das stetige Lernen, von Kinder- über Jugend- und Erwachsenenbildung, dient, un-

ter anderem, der Bewahrung des Glaubens, vor allem in orthodoxeren Kreisen der jüdischen Gemeinschaft. Hier ist Frömmigkeit mit Gelehrsamkeit beinahe gleichzusetzen. Schwerpunkte in der Sinnfindung im Lernen sind in den unterschiedlichen Auslegungen des Judentums jedoch unterschiedlich. Während Lernen in der Orthodoxie der Wahrung des Wort Gottes und als Existenzform gilt, sind in liberalen Kreisen, das Lernen zur Kollektivbildung und Identitätslernen von größerer Bedeutung. Die Übergänge verlaufen jedoch fließend. Die folgenden Erläuterungen erklären den Ursprung der Bedeutung des Lernens im jüdischen Glauben.

Lernen hält das jüdische Volk zusammen, obgleich dieses seit beinahe zweitausend Jahren über die ganze Welt verstreut ist. Lernen dient im Judentum der Wissensaneignung, aber auch stets der Sinnfindung. Seit jeher bestand die Hauptaufgabe jüdischer Pädagogik in der Diaspora in der Erläuterung und Weitergabe der jüdischen Tradition. Denn diese galt immer als ein zentrales Instrument, ein Kollektiv zu schaffen bzw. es zu erhalten. Lernen, Sinnfindung und kollektive wie individuelle Selbsterhaltung standen somit stets in sich wechselseitig beeinflussendem Verhältnis. Darum wird Lernen im Judentum eine außerordentliche Bedeutung beigemessen (Müller-Commichau 2009, S. 9).

Breidenbach hebt hervor, dass das traditionelle Toralernen, als "erste jüdische Aufgabe aller Zeiten", als Notwendigkeit und rettende Tätigkeit in Zeiten von Exil, Beeinträchtigungen und Bedrohungen des Judentums galt. So schreibt der deutsche Rabbiner S.R. Hirsch Anfang des 20. Jahrhunderts:

„Was soll man tun? Lernen und Lernen fördern und stützen, wo und wie man kann! Das ist ein Feld, das überall in kleinem und großem Maßstabe bebaut werden kann, das sind Bestrebungen, in denen uns niemand hindernd in den Weg zu treten vermag. Lernen! Wer noch Jude sein will, lerne, wer seine Kinder noch zu Juden erziehen will, lasse sie lernen, wer etwas für das Judentum tun will, lerne und helfe lernen, in jedem Hause, jedem Dorfe, jeder Stadt, wo nur Juden atmen, lernen“ (Breidenbach 2000).

Die Anfänge JEB lassen sich bis ins erste Jahrhundert n. Chr. zurückverfolgen. Im Jahre 69/70 n. Chr. eroberten die Römer Jerusalem und vernichteten den jüdischen Staat (Beykirch 2006, S. 89). Ein existentielles Problem nach der Zerstörung des Tempels und der Deportation in eine politisch-religiös fremde Machtsphäre war, wie man Gottes Weisungen auch in der Diaspora, unter Fremdbestimmung, unter völlig neuen Lebensbedingungen und ohne priesterliche Weisung im Tempel zu realisieren vermag. „Das zu klären, sein Wort festzuhalten und es zugleich in neue Situationen frei zu setzen das lässt Vorformen hierarchiefreien Lernens entstehen“ (Stöhr 2005).

„Wie man den Glauben an den Einen und Einzigen bewahren könne, jetzt, wo der Tempel nicht mehr stand, wo es nicht mehr möglich war, Tieropfer darzubringen, wo der Tempeldienst der Vergangenheit angehörte. Es galt also, das gesamte Regelsystem des Glaubens zu transformieren, um es in seinem Wesen zu erhalten. Damit begann als Ersatz und als Nachfolge für den Tempel die kultlose Periode des Judentums, die bis heute andauert“ (Beykirch 2006, S. 90-91).

Das schriftliche Festhalten biblischer Texte wird jetzt ebenso nötig wie ihre diskursive Übersetzung in wechselnde Wirklichkeiten, neues jüdisches Leben und Lernen in Diasporen entsteht (Stöhr 2005). Da es keine Priesterschaft und keinen Tempel mehr gab, musste jeder selbst die Rolle des Gesetzesgelehrten übernehmen. Voraussetzung war, dass jeder männliche Jude<sup>18</sup> die Sprache der Tora, Hebräisch, erlernt. Die „Zielvorstellung, alle männlichen Juden zu Gesetzesgelehrten zu machen, hat sich kulturgeschichtlich als ungemein fruchtbar erwiesen“, auch wenn dieses Ziel nie vollends erreicht wird. Aber dieses idealisierte Bild, dass jeder Jude ein rabbinischer Gelehrter sein soll, „ist wirkungsgeschichtlich ungemein bedeutsam geworden.“ Die Folge war eine beispiellose Hochschätzung des Lernens und Wissens (Beykirch 2006, S. 91).

Diese Wertschätzung spiegelt sich auch im Konzept des lebenslangen Lernens wieder. So behauptet Woppowa, es sei weithin unbekannt, dass sich die heutige Modernität des lebenslangen Lernens historisch aus der jüdischen Bildungstradition aufklären ließe,

„denn das lebenslange Lernen als Prinzip ist nicht eine Erfindung, die so mancher auf die nach 1972 folgenden Jahre datieren möchte (beginnend mit Edgar Faures Schrift „Learning to be“, 1972), sondern ist ein grundlegendes, Religion und Humanismus verbindendes Bildungsprinzip, das seine Wurzeln in der jüdischen Religionsweisheit nachweist“ (Woppowa 2005, S. 90).

Knoll äußert in diesem Kontext, „dass eine scheinbare Modernität und Einzigartigkeit vorgespielt und aus historischer Nachlässigkeit die Abhängigkeit von einer länger dauernden Tradition geflissentlich übersehen wird“ (Knoll 2007, S. 195). Wo lassen sich nun Spuren finden, die diese Annahme vom jüdischen Ursprung des lebenslangen Lernens bestätigen? Es sei auf einige Stellen aufmerksam gemacht, die in Tora und Talmud als Indiz für das religiöse und alltagsdienliche Konzept lebenslangen Lernens gelten und Lernen nicht als feiertägliche Veranstaltung, sondern als einen andauernden Prozess sehen, der schon in frühester Jugend beginnt:

- „Höret, meine Kinder, die Zucht eures Vaters; merket auf, daß ihr lernt und klug werdet!“ (Sprüche der Väter 4,1)
- „Ihr sollt Eure Söhne lehren“ (5. Mose 6)
- „Solange Du nicht selbst Weisheit und Einsicht erlangt hast, halte dich an den Umgang erfahrener Männer, und schäme dich nicht zu lernen und zu fragen“ (5. Mose 11,19)
- „Dieses Buch der Tora soll von deinem Munde nicht weichen und du sollst lernen Tag und Nacht“ (Josua 1,8)
- „Versammle das Volk, die Männer, Frauen und Kinder und den Fremdling, der in deinen Städten lebt, damit sie es hören und lernen“ (5. Mose 31, 12)

„Freilich eignet diesem Lern-Diskurs (...), noch nicht die distinkte begriffliche Klarheit, die man heute mit lebenslangem Lernen verbindet, die Sache selbst aber muss dem Judentum als inhärent angesehen werden“ (Knoll 2007, S.199).

---

<sup>18</sup> In diesem Kapitel wird ausschließlich die männliche Sprachform verwendet.

### 3.2 Lernen als religiöser Akt

Wenn nun diese Zeit des Lernens gar zur Lebensgrundlage wird? Lernen nicht nur als vorübergehendes Element des persönlichen und beruflichen Lebensvollzuges, sondern darüber hinaus sogar zur **Existenzform** wird (Breidenbach 2000)? Es heißt in den Sprüchen der Väter „Beschränke dein Gewerbe, und widme dich dem Studium der Tora“ (Sprüche der Väter 4,12). So wird das Tora- und Talmudstudium zum „Hauptzweck des Lebens“ (Beykirch 2006, S. 93). Dies ist jedoch eine eher extreme Auslegung. „In dieser extremen Auffassung wird von dem tiefen Glauben gesprochen, dass wenn der Mensch nur Tora lernt, dann wird schon von irgendwoher der liebe Gott ihm sein Essen bringen“ (Eisenberg 1995, S.42). Noch heute existieren in Israel I., in denen Erwachsene lebenslang lernen und dabei von Externen unterstützt werden. Zwar ist das lebenslange Lernen bedeutsam für das Judentum, aber es heißt nicht, das ganze Leben lang, den ganzen Tag, sondern an jedem Tag des Lebens (Eisenberg 1995, S.42).

In der traditionellen jüdischen Welt studieren jüdische Männer täglich und regelmäßig mit großer Hingabe religiöse Schriften. Orthodoxe Juden „lernen“ vor dem Tageswerk, in der Mittagspause oder nach der Arbeit allein oder in Gruppen (Beykirch 2006, S. 89). Frömmigkeit und Gelehrsamkeit werden somit im orthodoxen Judentum synonym gehandhabt. Lernbereitschaft braucht aber ihre Ergänzung im **Gebet**. „Im Gebet kommuniziert der fromme Jude mit Gott, während er lernt, mit sich und mit anderen“ (Müller-Commichau 2009, S. 9). Lernen wird hierbei vielmehr als religiöse Praxis verstanden (Müller-Commichau 2009, S. 9). So sagt auch Eisenberg „Das Lernen und das Beten sind zwei wichtige Säulen des Judentums, die einander vollkommen ergänzen“ (Eisenberg 1995, S. 39). Man könnte nahelegen, dass zum Zeitpunkt des Tora- und Talmudstudiums, die im Kapitel 2.4 angeführten Emotionen eine starke Rolle spielen. Während in Kapitel 2.4 aus erwachsenenpädagogischer Perspektive eher negativ konnotierte Emotionen, wie Lernängste- oder -widerstände, angesprochen wurden, könnte man hier von positiven Gefühlen sprechen, die durch das Lernen als religiösen Akt freigesetzt werden. Durch das Lernen der jüdischen Weisheiten fühlt sich der Lernende womöglich Gott näher. So erzeugt der Lernvorgang eine tiefere Verbindung zu Gott und setzt damit positive Emotionen frei, die wiederholt zu positiven Assoziationen mit dem Lernvorgang und einer höheren Lernbereitschaft führen können. Diese Vermutungen sind für JEB empirisch unerschlossen und müssten mit Empirie untermauert werden.

Das Judentum ist eine Religion, die mit **Mitzwot**, mit Geboten, ausgestattet ist. Grundsätzlich darf davon ausgegangen werden, dass das Lernen für den traditionell lebenden Juden keinerlei Rechtfertigung bedarf, schließlich bezeugen die beispielhaft angeführten Tora- und Talmudstellen eine Mizwa, ein göttliches Gebot im Lernen (Breidenbach 2000). Im alltäglichen Sprachgebrauch unter Juden wird der Begriff „eine Mizwa tun“ auch für „etwas Gutes tun“ verwendet. Somit steht hinter dem Lernvorgang nicht nur etwas von Gott als Gebot auferlegtes, sondern auch eine gute Tat. Bereits im Talmud stellt sich die Frage, was wichtiger sei, zu lernen oder zu tun. Die Tora ist keine rein akademische Lehre. Sie ist Lehre und gleichzeitig Lebenslehre, das heißt die Lehre wie man sich zu verhalten hat. Müsste man die schwierige Frage beantworten, was von größerer Be-

deutung sei, sagt das Judentum, wichtiger ist das Lernen, denn es führt zum Tun (Eisenberg 1995, S. 42). So stehen Wissensaneignung und Handeln in einer unmittelbaren Beziehung zueinander. Nicht zuletzt lernt man, um unterscheiden zu können zwischen angemessener und nicht angemessener Handlung. Bis heute hat Lernen im Judentum demnach niemals nur eine kognitive Dimension, sondern auch immer einen **Bewährungszusammenhang**. Wissen muss sich auch im Handeln bewähren, und sei es auch nur in der Form systematisch betriebenen Denkens (Müller-Commichau 2009, S. 18). „Tora einerseits und alltägliche Lebenspraxis, Lebensstil andererseits stehen aus dieser zweifach angelegten Perspektive heraus in einem sich wechselseitig durchdringenden Verhältnis“ (Woppowa 2005, S.92). „Am Anfang war das Wort“ wird von dem des Hebräisch kundigen Johann Wolfgang von Goethe zu recht mit „Am Anfang war die Tat“ übersetzt. Das hebräische Wort "Dabar" bedeutet Wort und Tat in einem. Bildungsarbeit drängt auf Verwirklichung. Wie Carl Friedrich von Weizsäcker sagt: "Information ist nur dann Information, wenn sie Veränderung bewirkt" (Stöhr 2005).

### 3.3 Lernorte, Methoden, Lehrende und Lernende

An der Wahl der **Lernorte** zeigt sich erneut die große Hochachtung, die dem Lernen als festem Teil des jüdischen Lebens entgegengebracht wird. Individuelles Lernen kann überall stattfinden, wo es dem Lernenden beliebt (Müller-Commichau 2009, S. 18). Gemeinschaftliches Lernen bedarf jedoch lernförderlicher Orte und Atmosphären. Dazu bot sich von Beginn an die Synagoge an. Die Synagoge ist stets sowohl Bethaus als auch Lehrhaus. Die Synagoge als Ort der Gemeinde, des Gottesdienstes und des Lernens gewinnt an jedem Ort jüdischer Existenz zentrale Bedeutung. Diese Bedeutung wird durch einen talmudischen Bericht unterstrichen, dass eine Synagoge zwar in ein Lehrhaus, ein Lehrhaus jedoch nicht in eine Synagoge umwandeln dürfe (Stöhr 2005). Ursprünglich verfügte jede jüdische Gemeinde über ein Lehrhaus neben der Synagoge, oft nur ein Zimmer, das vom Betsaal getrennt war, häufig identisch mit der Jeschiwa, eine weiterführende jüdische Hochschule, an der hauptsächlich männliche Schüler sich dem Tora- und besonders dem Talmud-Studium widmen. Zu diesem hatte jeder Jude in unbegrenztem Zeitraum Zugang. Hierbei wechselten sich individuelles Lesen und Diskussionen ab. Die vorherrschende Kommunikationsform war eine auf Gleichheit bedachte, bei der jeder die Möglichkeit hatte, zu Worte zu kommen und keine, auch keine rabbinische, Autorität dominierte (Breidenbach 2000). Begründet in der Nähe zur Synagoge und Gemeinde konzentrieren sich solche Lehrhäuser bis heute auf religiöse Inhalte. In der in Kapitel 5 folgenden Untersuchung sollen I. der EB Aufmerksamkeit finden, die sich zwar in der Tradition jüdischer Lehrhäuser sehen, dennoch ein breiteres Spektrum an jüdischer Bildung bieten. Genauer wird an der dafür gedachten Stelle erläutert. In den vereinigten Staaten der heutigen Tage ist eine bemerkenswerte Entwicklung zu erkennen. In „The Jew Within“ erläutert Schuster, dass bedeutende Lernerfahrungen zunehmend in Privaträumen, wie zu Hause oder bei privaten Treffen mit Freunden und Familie erworben werden,

„rather than in communal settings where most face-to-face adult Jewish learning traditionally takes place (...) this issue raises the question of whether and



how Jewish institutional settings can transform their interiors into places that resemble these 'private spaces' so that more Jews will be willing to step inside of them on a regular basis" (Tauber 2006, S. 86).

In Deutschland kann zu dieser Entwicklung noch keine Aussage getroffen werden, da dieser Bereich noch nicht hinreichend untersucht ist und zu der bevorzugten Wahl des Lernortes keine Informationen vorliegen. Mitzudenken und von großen Interesse wäre in diesem Zusammenhang dann auch der Einfluss von empfundenen Atmosphären.

Traditionelles selbstständiges jüdisches Lernen ist vorzugsweise **"Buchlernen"**, es ist also durch das Schüler-Buch-Verhältnis bestimmt (Breidenbach 2000). Da die Inhalte dessen, was gelernt werden sollte, dem sogenannten „Buch der Bücher“ (Breidenbach 2000) zu entnehmen sind, begreift sich das jüdische Volk auch als „Volk des Buches“ (Breidenbach 2000). Diese Affinität gegenüber dem Buch hat sich spätestens ab der Haskala<sup>19</sup> auf alles ausgedehnt, „was zwischen zwei Buchdeckeln zu finden war“ (Müller-Commichau 2009, S. 11). Sowohl die Inhalte des Buches als auch der Gegenstand an sich werden mit allen Sinnen wahrgenommen (Müller-Commichau 2009, S. 11). Diese Lust am Text, am Buch hat die jüdische Gemeinschaft zu einer weltweiten „Gemeinde von Denkern“ (Müller-Commichau 2009, S. 11) gemacht. Es ist gleichfalls eine Annahme, die selbstverständlich nicht uneingeschränkt für jedes Mitglied der Gemeinschaft gilt. Dennoch lässt sich sagen, dass der Anteil Gebildeter in den jüdischen Gemeinden auffallend groß ist (Müller-Commichau 2009, S.17).

Traditionelles jüdisches Lernen kann dem Kern nach als „Autodidaxe“ betrachtet werden, denn es wird nur zeitweise durch andere unterbrochen. Obgleich die diskursive Auseinandersetzung im traditionellen jüdischen Lernen als lern- und denkförderlich gilt, richtet sich die Aufgabe primär an den Einzelnen und bedarf nicht grundsätzlich des sozialen Bezugs (Breidenbach 2000). Ebenfalls bedeutsam ist es, zu wissen, dass die geforderte Herangehensweise an die Texte beim Lernen stets eine kritisch-aneignende war ist. Verallgemeinert könnte man sagen, dass der jüdische Blick auf den Text ein kritisch-reflektierender ist. Idealtypisch wird in einer hinterfragenden Weise rezipiert. Die Aufgabe des Lernenden ist es, nicht lediglich das Auffindbare zu übernehmen und es ohne eigene Gedanken auswendig zu lernen, um es bei Bedarf reproduzieren zu können, sondern dem Lernstoff mit differenzierten Verstehensversuchen zu begegnen (Müller-Commichau 2009, S. 11). Der jüdische Mensch ist ein Lernender, der immer wieder seinen Verstand neu gebraucht, die Welt, um sich als einen Teil der Welt, zu verstehen (Müller-Commichau 2009, S. 13). Diese Präsenzphasen, in denen im Kollektiv gelernt wird, sind vorrangig von Dialog und Diskurs geprägt. (Breidenbach 2000). Lernen bedeutet sich durch eigenes Nachdenken und Diskutieren mit Anderen Klarheit zu verschaffen. Das heißt aber auch, Fragen zu stellen, Einwände zu erheben und Strittiges scharfsinnig zu erörtern. „Lernen ist kein mechanisches Auswendiglernen, sondern ein inwendiges lebendiges Lernen, es ist ein Sich-Öffnen des Lernenden für die Tora und das Suchen nach

---

<sup>19</sup> Die Haskala (hebräisch für „Bildung, Philosophie, Vernunft, Intellekt“), später als „jüdische Aufklärung“ bezeichnet (Schulte 2002, S. 17), war eine Bewegung, die ab Ende des 18. Jh. in Berlin und Königsberg entstand. Sie beruht auf den Idealen der europäischen Aufklärung.

Antworten“ (Beykirch 2006, S.92). Auch Schuster bestätigt „that dialogue and social connection dramatically affect the learners’ ability to make meaning of the texts under consideration and also increase students’ commitment to support one another both intellectually and spiritually“ (Schuster 2006, S. 191-192). All diese **methodischen Ansätze** haben bis heute Konsequenzen für die im jüdischen Themenfeld Lehr- und Lernenden. Wenn nämlich ein wesentliches Ziel jüdischen Lehrens darin besteht, dem Lernenden zugleich Respekt vor dem Wort und die Fähigkeit zu dessen begründbarer Kritik zu vermitteln, sich selbst und anderen gegenüber, so ist dies ein höchst moderner Ansatz, der zum Beispiel im Konzept der Lernenden Organisation<sup>20</sup> seine Verwendung findet (Müller-Commichau 2009, S. 14).

Es heißt in den Sprüchen der Väter, die Lernpflicht ist pädagogisch aufgebaut. Mit fünf Jahren kann man schon Tora, mit zehn Jahren Mischna<sup>21</sup> lernen und mit dreizehn muss man schon die Mitzwot einhalten, ist man Bar/Bat Mitzwa. Das heißt es wird aufbauend gelernt (Eisenberg 1995, S. 41). Die Bar/Bat Mitzwa bedeutet „Sohn/Tochter der Gebote“ und kennzeichnet die Aufnahme in die Gemeinde und somit den Übertritt ins **Erwachsenenalter**. Das Lernen selbst ist keineswegs ein klassen- oder schichtenspezifisches Privileg, sondern gehört traditionsgemäß zu den Belangen aller. Zudem beschränkt es sich keineswegs nur auf Kindheit und Jugend, es erstreckt sich über das ganze Leben. (Breidenbach 2000). Auch Knoll behauptet Lernen sei

„nicht klassen- oder schichtspezifisch (...), auf das ganze Leben erstreckt, also lebensbegleitend, lebenslang (...)" (Knoll 2007, S. 198-202).

Lernen und lehren findet in einem Prozess zwischen den Generationen, zwischen teilweise unterschiedlichen, gar manchmal unvereinbaren Positionen statt. Eine Lehr- oder Entscheidungsautorität gibt es so wenig wie das Konzept der reinen Lehre (Stöhr 2005).

Jüdische Spruchweisheiten besagen "Wenn du lehrst, lernst du, die Tora kann man nur gemeinsam studieren“. Die Autorität des More, des Lehrers, bleibt zum einen unbestritten, zum anderen vollzieht sich das **Lehrer-Schüler-Verhältnis** in jüdischer Tradition nicht in hierarchischer Abhängigkeit, sondern liegt in einem wechselseitigen, gemeinsamen Lernprozess begründet (Breidenbach 2000) „Es gab im Judentum keine Unterscheidung mehr zwischen Geistlichen, ‚die gewissermaßen das Heilswissen als monopolitischen Sonderbesitz in Anspruch nehmen‘, und Laien“ (Beykirch 2006, S.92). Auch der Rabbiner ist nur ein Gemeindemitglied, das sich, dank seiner Ausbildung, in gesetzlichen, sogenannten halachischen Fragen kundiger ist als andere Gemeindemitglieder (ebd). Das didaktische Arrangement außerhalb der jüdischen Tradition ist im Wesentlichen durch das Lehrer-Schüler-Verhältnis bestimmt (Breidenbach 2000). In diesem Szenario besetzen jüdische Lehrer eindeutig eine machtvoll und kritische Position. Die Analyse von Erzählungen in Schusters „Jewish Lives, Jewish Learning: Adult Jewish Learning in

<sup>20</sup> Eine „Lernende Organisation“ bezeichnet eine anpassungsfähige, auf externe und interne Reize reagierende Organisation. Der Begriff findet in der Organisationsentwicklung Verwendung

<sup>21</sup> Die Mischna (hebräisch für „Wiederholung“) ist die erste größere Niederschrift der mündlichen Tora somit eine der wichtigsten Sammlungen religionsgesetzlicher Überlieferungen des rabbinischen Judentums. Sie bildet die Basis des Talmuds.

Theory and Practice“ (2003) hebt sie die Schlüsselrolle hervor, die Lehrer nicht nur als Informationsübermittler, sondern vor allem aber als Mentoren und Weisheitsführer haben. Sie betont, dass gerade wegen der Nähe zur Religion, und dem bedeutenden Einfluss, welche diese auf das praktische Leben hat, jüdische Lernende unterstützende Lehrer bevorzugen, die in der Lage sind, echte Beziehungen zu pflegen, diese zu fördern und die Möglichkeit des gegenseitigen Wachstums zu eröffnen. Diese Betonung der Rolle des Lehrers enthält eine klare Botschaft: Lehrer müssen sich ihrer einflussreichen Rolle, weit über den Bereich der Instruktion des Inhaltswissens hinaus, bewusst sein. “Jewish Lives, Jewish Learning problematizes a dynamic that, ironically, researchers and practitioners of Jewish education often take for granted, namely, the relationship between teacher and learner” (Tauber 2006, S. 84-85).

„Namely, that there is a close relationship between a Jew’s lived experience and her engagement with Jewish learning as an adult” (Tauber 2006, S.83). Jüdisches Lernen stellt immer auch die Frage nach der Haltung des Lernenden zu dem Lerninhalt. Dies gilt für religiöse wie auch für säkulare Wissensbereiche. Damit wird der Lernprozess begleitet von dem Versuch, sich selbst zu verstehen und raum-zeitlich zu verorten (Müller-Commichau 2009, S. 18). JEB steht demnach auch immer mit **Identitätslernen** in Verbindung. Stets geht es neben dem jeweils zu behandelnden Thema, ob religiöser oder säkularer Art, um die Frage der Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung und Selbstdefinition. Dabei ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen: „Es gibt nicht die jüdische Identität, sondern Identitätsvarianten mit mehr oder weniger ausgeprägten jüdischen Anteilen“ (Müller-Commichau 2009, S. 18)

Der geschichtliche Wandel während der Haskala bewirkte schließlich die Transformation des ursprünglich eher Tora-zentrierten jüdischen Lernens in **säkulare Lernhaltungen**. Ein Blick in die jüdisch-deutsche Sozialgeschichte zeigt folgendes Bild; Verstärkt legten jüdische Familien Wert auf "höhere Bildung". Selbst eine Vielzahl von Juden auf dem Land versuchten alles in ihrer Macht stehende, um ihren Nachkommen das Lernen an weiterbildenden Schulen und Universitäten zu ermöglichen. 1906 machten beispielsweise jüdische Schüler ein Viertel der Schülerschaft an den humanistischen Gymnasien Berlins aus und 1914 waren in ganz Preußen die jüdischen Schüler etwa sechs Mal so stark an höheren Lehranstalten beteiligt, als es ihrem Bevölkerungsanteil entsprach. In gleichem Maße wie das säkulare Lernen an Bedeutung gewann, erlebte auch das jüdische Leben in Deutschland bis zu den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts einen wirtschaftlichen und kulturellen Aufschwung. Die Assimilation in die deutsche Kultur schritt nicht nur weiter fort, sondern begünstigte auch die Liberalisierung und Aufweichung der jüdischen Traditionen. Die jüdisch-säkulare Erziehung richtete sich nicht per se gegen Religion und Tradition, allerdings hat die anstelle des religiös Gebildeten den Ausübenden akademischer Berufe idealisiert. Eingebunden in ein Netz sozialer Beziehungen und Tradition, in der Familie und in den religiösen Lernstätten, gibt die Tätigkeit in akademischem Feld dem Lernenden, zugleich dauerhaft und verlässlich, das Gefühl der Zugehörigkeit und Teilhabe (Breidenbach 2000). Bereits Strömungen im Deutschland des 19. Jahrhunderts besagen, dass die allgemeine Bildung und die Wissenschaft keinen

Widerspruch zur Tora darstellen müssen und, dass wenn man in seinem Glauben gefestigt ist, man sehr wohl beides tun kann, ohne Gefahr im Glauben zu laufen. Das non plus Ultra dieser Auslegung ist, dass es für das jüdische Lernen gar wichtig und hilfreich ist, gewisse Wissenschaften, wie beispielsweise Biologie, Astronomie oder Medizin zu kennen (Eisenberg 1995, S. 42-43).

Auch der Gedanke des **Lernens als Widerstand** ist für diese Schicksalsgemeinschaft von Bedeutung. Immer wieder ist es Juden in der Geschichte gelungen, die Erfahrungen der Unterdrückung durch geistige Potenz zu kompensieren. Dafür konnten sie auf ihre Bildung, Leselust und Lernfähigkeit zurückgreifen (Müller-Commichau 2009, S. 17). „Insbesondere politische, wirtschaftliche und soziale Ausgrenzungen sowie akute Gefährdungen der Juden verhalfen dem jüdischen Lernen zu neuem Leben und gaben ihm Auftrieb“ (Breidenbach 2000). Zahlreiche Berichte zur Zeiten des Nationalsozialismus, inmitten des Massenwahnsinns des zweiten Weltkriegs, zeugen vom Lernen als geistigen Widerstand. Trotz aller Verweltlichung und Gefahr großer Bereiche jüdischen Lebens ist dennoch ihre hohe Wertschätzung des Lernens erhalten geblieben (Breidenbach 2000).

### 3.4 Bedeutende historische Entwicklungen und deren Einfluss auf jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland

Bildungsforschung beschäftigt sich mit einem sozial-konstituierten Gegenstand zu, der nicht in individual-theoretischer Perspektive zu erschließen ist und daher nicht ohne **historische Orientierung** auskommt. Im Folgenden sollen zwei Perioden betrachtet werden, die auf die JEB einflussreich gewirkt haben und bis heute diese in Deutschland prägen. Zum einen soll die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere das „Freie Jüdische Lehrhaus“ in Frankfurt am Main, und zum anderen die Entwicklungen deutsch-jüdischer Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem Fokus auf den ausgeprägten Zuzug jüdischer Kontingentflüchtlinge Ende des 20. Jahrhunderts thematisiert werden. JEB zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges wird bewusst ausgelassen. Dies findet seine Begründung in den Tatsachen, dass diese in der Zeit oftmals nicht den Charakter von EB trug, die bestehenden Institutionen vordergründig dazu dienten, den gefährdeten Juden zur Ausreise aus Deutschland unter dem Nationalsozialismus, und nicht der Bildung, zu verhelfen, als auch in dem Faktor, dass die Betrachtung dieser Zeit aus Umfanggründen der Arbeit keine Beachtung finden kann. Es soll bei den folgenden Aufführungen nicht um zeitgeschichtliche Einzeldarstellungen gehen, dies ist an zahlreich anderen Stellen intensiv geschehen, sondern eher kenntlich gemacht werden, „wie der Geist jüdischer Bildung in der Erwachsenenbildung fermentierend gewirkt hat“ (Knoll 2007, S. 202).

Als ein imponierendes und inspirierendes Modell der Neuzeit gilt in der Debatte um jüdische Bildung und Erziehung, Wissensvermittlung und Handlungsorientierung das „**Freie Jüdische Lehrhaus**“ in Frankfurt am Main. 1918 erlebt die jüdische Gemeinschaft in Deutschland erstmals Mal juristische Gleichstellung. Im selben Jahr sammelt der Frankfurter Rabbiner Nobel Interessenten aus verschiedenen Strömungen des Judentums, um mit diesen jüdische Volksbildungsarbeit aufzubauen. Ihm geht es dabei um ein aufgeschlossenes und an allen Fragen der Zeit und Gesellschaft mitgestaltendes Judentum.

Zu dieser Zeit lernt Nobel Franz Rosenzweig kennen. Dieser folgt 1919 seiner Bitte, von Kassel nach Frankfurt zu ziehen, um das neue Lehrhaus zu leiten. Er besteht darauf, dass mit der Namensgebung an die alte jüdische Geschichte des Lehrhauses, die Schul, angeknüpft wird. Der Gedanke des „Freien“ bedeutet für ihn, dass alle Zugang zu allen Veranstaltungen haben müssen und dass das Lehrhaus von allen Institutionen, sogar den jüdischen, unabhängig sein muss. Es soll sich durch Mitgliedsbeiträge und Kursgebühren tragen. Sowohl Tradition als auch Moderne soll im „Freien Jüdischen Lehrhaus“ Rechenschaft getragen werden. Der Psychotherapeut Erich Fromm, der Pädagoge Ernst Simon, Philosoph Martin Buber oder der Arzt Richard Koch gehören zu den ersten Mitarbeitern. Koch bringt die Zielsetzungen des Hauses auf den Punkt: „Das Lehrhaus soll uns lehren warum und wozu wir sind“ (Koch 1923, S. 119). Wichtig ist der gemeinsame Nenner des Jüdischseins, unabhängig davon, wie es gelebt oder verstanden wird. Eine identitätsfreie Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft soll es nicht geben. „Umblick und Einblick“, „von Draußen nach Drinnen“, „Gott – Welt – Mensch“, sind einige Schwerpunkte, die vielseitige Bildung und Offenheit erkennen. Das Programm zeigt diverse Verbindungen zwischen moderner Literatur, Talmudstudien und gesellschaftlichen Fragen, Geschichtserfahrung und Zukunftsvisionen. Sowohl das private wie auch das öffentliche Leben sind Felder der Bildungsarbeit. 1923 wird Rosenzweig krankheitsbedingt gezwungen, die Leitung des Lehrhauses abzugeben. Mit seinem Tode 1929 ist das Freie Jüdische Lehrhaus faktisch zu Ende, auch wenn es mit Rudolf Hallo und Martin Buber noch hervorragende nebenamtliche Leiter gewinnen kann. Zum dialogischen Charakter der Didaktik des Lehrhauses hält Rosenzweig fest: „Das Jüdische ist meine Methode, nicht mein Gegenstand“ (Stöhr 2005, zit. n. Rosenzweig). Die Abkehr von Vorträgen zugunsten von Arbeitsgruppen wird in den Jahren von 1923 bis 1926 entschieden fortgesetzt. 1933 wird das Lehrhaus durch Martin Bubers Vortrag „Aufgaben jüdischer Erziehung“ neu eröffnet. Es gewinnt weit über Frankfurt hinaus an Bedeutung. Es soll der letzte aufmerksamkeitsregende Beitrag im ursprünglichen Sinne des Hauses sein. In der folgenden Stunde der Bedrohung ist JEB nicht mehr lebbar. Im Mittelpunkt steht ganz die Bewährung und Bewältigung jüdischen Lebens in einer feindlichen Umgebung. „Hier, wenn irgendwo, geht es nicht an zu lehren und zu lernen ohne zu leben. Lernen und tun sind in der Kontinuität der jüdischen Tradition zu stark miteinander verbunden“ (Stöhr 2005).

**Nach der Shoa** schien jüdisches Leben auf deutschem Boden unmöglich. Doch ausgerechnet in den so genannten Displaced Person Camps bildeten sich schon nach erstaunlich kurzer Zeit die unterschiedlichsten kreativen Formen und die Bereitschaft, auch in Deutschland wieder Elemente jüdischer Kultur und Bildung aufzubauen. Nicht selten in denselben Baracken, die die Nazis zur Vernichtung des jüdischen Volkes genutzt haben, wuchs ein Maß an Vitalität neuen jüdischen Lebens und der Wunsch nach Bildung. Zögerlich, doch unverkennbar trug jüdisches Leben nach der Shoa wieder Früchte in beiden deutschen Staaten. In der BRD und, wenn auch in eher geringem Maße, in der DDR. Ab Ende der 1980er aber schien das Ableben der jüdischen Gemeinschaft zu nahen, diesmal nicht durch äußere Umstände, sondern durch innere biologische Selbstauflösung. Die Überalterung der Gemeinden schritt unaufhaltsam voran, denn es wuchs keine neue Generation nach. Die Gemeindemitgliederzahl in der Bundesrepublik sank unter 30.000, in der DDR auf nur einige Hundert. Doch es kam zu einem weltpolitischen Umbruch, mit

dessen Dimension die Gemeinden nicht rechnen konnten. Die Sowjetunion löste sich auf, zergliederte sich in zahlreiche Teilrepubliken. Dies hatte die Öffnung ihrer Grenzen zur Folge. Hunderttausende Juden nutzten diesen Anlass, um ihre bisherige Heimat, in welcher sie teilweise unter starkem Antisemitismus zu leiden hatten, zu verlassen. Der größte Teil emigrierte nach Israel, viele in die USA, aber auch einige zehntausende nach Deutschland, wo sie als sogenannte jüdische **Kontingentflüchtlinge** verzeichnet wurden (Müller-Commichau 2009, S. 6). „Die Jüdische Gemeinde zu Berlin zählt heute über 10.000 Mitglieder und besteht zu zwei Dritteln aus Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion“ (Jüdische Gemeinde Berlin 2017). Diese zwischen 1991-2005<sup>22</sup> eingewanderten Juden und ihre Nachfahren, eine neue Generation junger Juden in Berlin, bilden, neben zunehmend mehr Israelis, die größte Zielgruppe JEB. JEB in Deutschland, und damit in auch Berlin, hat durch die politisch-sozialen Umbrüche des 20. Jahrhunderts aber auch zahlreiche Neugründungen JEB-I. der letzten Jahre, ihre Prägung erfahren, aber auch ihr spezifisches, was sie von nicht JEB unterscheidet, zu bewahren verstanden. „Diesen Prozess aus Bewahrung und Veränderung, Anpassung und Ablehnung“ (Müller-Commichau 2009 S.6) gilt es auch in der nachfolgenden empirischen Untersuchung zu erkennen und zu berücksichtigen.

## 4 Methodische und methodologische Reflexionen bezüglich der Empirie

### 4.1 Institutionen der Erwachsenenbildung und die Auswahl für die Untersuchung

Der Begriff I. wird in Diskussionen im Feld der EB meist unscharf gebraucht (Faulstich 2010).

„Unter **Institutionen** [Anm. d. V.] wird im wissenschaftlichen Sprachgebrauch eine Einrichtung<sup>23</sup> verstanden, die nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufs und der Verteilung von Funktionen auf kooperierende Mitarbeiter im Rahmen eines größeren Organisationssystems festgelegte Aufgaben erfüllt“ (Tippelt 2012, S. 183)

Er bringt zum Ausdruck, dass Regelmäßigkeiten im Handeln von Menschen, Gruppen oder Organisationen zwar nicht einfach bestimmt sind, sondern dass diese auch Produkte menschlicher Kultur und Aushandlung sind, jedoch aber I. immer Formen von Handlungsregelmäßigkeiten oder Gewohnheiten, die öffentlich und sozialhistorisch auf Dauer ausgelegt sind, innehaben. Allerdings gibt es keine in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften allgemein anerkannte Theorie der I. (Tippelt 2012, S. 183). „Die Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung sind historisch mit den Intentionen der Auf-

<sup>22</sup> Im Januar 2005 trat das neue Zuwanderungsgesetz in Kraft und die jüdische Einwanderung nach Deutschland als "Kontingentflüchtlinge" endete abrupt. Seit 2005 können Juden nach einer Art Punktesystem einwandern. Nur sehr wenige Juden kommen seitdem nach Deutschland (um die hundert Personen pro Jahr) (bpb 2017).

<sup>23</sup> Die Unterscheidung zwischen Institution, Einrichtung, Organisation, Betrieb, Behörde etc. ist bekannt. Diese wird an der Stelle aus Umfanggründen nicht näher ausgeführt.

klärung – kulturelle Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitgestaltung, qualifizierte Arbeitsbewältigung – verbunden“ (Tippelt 2012, S. 183, zit. n. Tietgens 1999). Seit Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich die bis heute typische institutionelle Pluralisierung durchgesetzt (Tippelt 2012, S. 183), zu der auch traditionell REB gehört.

Auch wenn gewisse Kategorisierungen getroffen werden können, stellt „die Gewinnung von Markttransparenz (...) eine große Herausforderung im Weiterbildungssektor allgemein dar“ (Bücker/Fleige/Seiverth 2016, S.7). Deswegen erhebt die nachfolgende Untersuchung der JEB in Berlin keinen Anspruch auf Vollständigkeit. I., die für diese ausgewählt wurden, unterliegen **selbstgewählten Kriterien** im Sinne der EB. Um der nachfolgenden Charakterisierung JEB in Berlin unterzogen zu werden, wurden folgende Kriterien bei der Wahl der I. herangezogen:

- *Programme*: Um dem Stabilitätscharakter von I. gerecht zu werden, werden I. untersucht, die über ein Programm verfügen, welches öffentlich zugänglich und möglichst auch im Rahmen eines Programmheftes veröffentlicht ist. Daraus soll erkennbar sein, dass es sich um eine wiederholte Praxis JEB handelt.
- *Hauptzweck Bildung*: Es werden nur I. untersucht, deren Hauptaufgabe die Bildung Erwachsener ist. Anbieter, die Bildung beigeordnet, also deren Hauptaufgabe nicht das stabile Bildungsangebot für Erwachsene ist, sondern Bildungsveranstaltungen, die als Neben- oder Teilangebot offeriert werden, können nicht berücksichtigt werden. Dies gilt für Gemeinden ebenso wie für Kulturinstitutionen oder ähnliche Betriebe.
- *Institutionelle Selbstdefinition*: Die I. sollte sich selbst als eine I. der EB verstehen. Dies sollte bestenfalls aus dem Leitbild, dem Programm oder ähnlichen Instrumenten der Repräsentation nach außen ersichtlich sein.
- *Zugang*: Eine freie, offene und reglementierte Zugänglichkeit für Forschung und die Allgemeinheit sollte gewährleistet werden.

Die zu untersuchende Jüdische VHS Berlin, die Europäische Janusz Korczak Akademie e.V. und das Kompetenzzentrum der Zentralen Wohlfahrtsstelle für Juden in Deutschland erfüllen alle genannten Kriterien. JEB findet darüber hinaus in heterogenen Strukturen statt. Tab. 1 zeigt **weitere I.** genannt, die in Berlin mit JEB in Verbindung gebracht werden könnten, jedoch nicht vollständig allen Kriterien entsprechen und deswegen bei der Untersuchung nicht berücksichtigt werden können.

<b>Programmdurchführung nur partiell in Berlin</b>	<b>Bildungsabteilung vom Zentralrat der Juden</b>
<b>Hauptzweck Religionslehre, -ausübung und Spiritualität</b>	Jüdisches Bildungszentrum Chabad Berlin, Masorti e.V. – Verein zur Förderung der jüdischen Bildung und des jüdischen Lebens, The Kabbalah Centre, Kahal Adass Jisroel e.V.  Lauder Yeshurun gGmbH, Angebote der Berliner Synagogen
<b>Hilfsorganisation</b>	JDC – Joint Distribution Committee Berlin
<b>Kulturbereich</b>	Jüdisches Museum Berlin, Anne-Frank Zentrum
<b>Nicht institutionalisiert</b>	Limmud Festival, Jüdische Kulturtage, ID Festival, JFBB Jüdisches Filmfestival Berlin-Brandenburg
<b>Kooperation/Interreligiöser Dialog</b>	House of One, Café Abraham
<b>Dritter Bildungsbereich</b>	Ideelles Förderprogramm des Ernst-Ludwig-Ehrlich Studienwerks

**Tab. 1** Weitere Institutionen JEB in Berlin

Ein großer Teil der genannten I. wurde Ende der 1990er oder nach 2000 gegründet. Es lässt sich eine steigende Tendenz, eine positive Zukunftsprognose erahnen. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass in der JEB, wie auch in anderen Bereichen der EB, von einem unabgeschlossenen Institutionalisierungsprozess gesprochen werden kann.

## 4.2 Das ExpertInneninterview

### 4.2.1 Das ExpertInneninterview in erwachsenenpädagogischer Forschung

Das leitfadengestützte **ExpertInneninterview** ist eine qualitative empirische Methode der Erwachsenenbildungsforschung und eignet sich zur Generierung von Daten sowie von nicht alltäglichem Wissen zu einer expliziten Fragestellung. Dabei ist das ExpertInnenwissen hilfreich bei der Analyse des umfangreichen, intransparenten und teils unüberschaubaren Erwachsenenbildungsbereichs (Dörner 2012, S. 321). Das ExpertInneninterview kann als eigene Methode angewandt werden, wird jedoch, wie auch in dieser Arbeit, oftmals in einer Methodentriangulation verwendet (Meuser/Nagel 2009, S. 465). Dabei sind **ExpertInnen** „Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel 2009, S. 12). Eine Person hat nach Mayer/Nagel den ExpertInnenstatus inne, wenn diese

„in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/oder Kontrolle einer Problemlösung, und damit über



einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Soziallagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder usw. verfügt“ (Mayer/Nagel 2009, S. 470).

Eine methodologische Begrenzung bezüglich des Status ist notwendig, da sonst jeder im Sinne des Forschungsinteresses zu einem/r ExpertIn werden könnte. Es sollte unverkennbar ersichtlich sein, dass das Interview eine Person adressiert, die auf Grund ihrer institutionellen Involviertheit „hinsichtlich der jeweiligen Forschungsfragen einen deutlichen Wissensvorsprung aufweist“ (Liebold/Trinczek 2009, S.34).

#### 4.2.2 Das ExpertInneninterview im Rahmen der Untersuchung

Zur **Auswahl der ExpertInnen** ist festzuhalten, dass die gewählten Interviewpartnerinnen im Kontext JEB in Berlin als ExpertInnen eingestuft werden. Für die Leiterinnen der EJKA und des KomZ. gilt vor allem die genannte Definition nach Mayer/Nagel (2009). Beide tragen eine leitende Position in der I., haben Entscheidungsmacht und somit auch die Verantwortung für die Planung, Organisation, Inhalte, Durchführung und Evaluation der Veranstaltungen inne. Hinzu kommt der pädagogische Hintergrund beider sowie langjährige Berufserfahrung in JEB in Berlin und über Berliner Grenzen hinaus. Für die Interviewpartnerin der JVHS trifft die Definition zum ExpertInnenstatus nach Liebold/Trinczek (2009) zu. Diese besitzt durch ihr tägliches Umfeld in der JVHS und ihre Möglichkeit zur Ideengebung für das Programm, eine eindeutige Involviertheit in JEB und einen deutlichen Wissensvorsprung, der zur Beantwortung der Forschungsfrage hilfreich ist. Ein Zugang zur Leitung der JVHS war leider nicht herzustellen.

Wie in Kapitel 2 erwähnt, wird Von Müller-Commichau wird der Versuch unternommen, sich über AkteurInnen, Themen und AdressatInnen einer Definition zu nähern. JEB lässt sich demzufolge definieren als „organisiertes Lehren und Lernen von jüdischen Erwachsenen zu jüdischen Themen für jüdische und nichtjüdische Erwachsene“ (Müller-Commichau 2010). Mit Hilfe der ExpertInneninterviews soll auf die beiden Aspekte „von jüdischen Erwachsenen“, in der Arbeit die AkteurInnen, und „für jüdische und nichtjüdische Erwachsene“, AdressatInnen, eingegangen werden, bevor darauf folgend der Aspekt „jüdische[n] Themen, Anm. d. V.“ mit Hilfe der PA untersucht wird. Auch wird auf das Bildungsverständnis und die Finanzierung eingegangen. Liebold/Trinczek behaupten, es sei möglich, ExpertInneninterviews als eine Version von Leitfadeninterviews, also als ein thematisch strukturiertes Interview, zu betiteln (Liebold/Trinczek 2009, S.32-34). Ziel des **leitfadengestützten ExpertInneninterviews** ist, „die Eigenpräsentation der Akteure durch erzählgenerierende Fragen zu motivieren“ (Liebold/Trinczek 2009, S. 34). Der Leitfaden sollte möglichst „offen und unbürokratisch“ (Liebold/Trinczek 2009, S. 35) gestaltet werden, sodass ausreichend Raum für freie Erzählpassagen bleiben. So soll auch in dieser Arbeit mit Hilfe eines Leitfadens gearbeitet werden.

Zur **Datenauswertung** werden die geführten Interviews auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. „Das Transkript wird, abgesehen vom eigentlichen Text, alle Informationen enthalten, die bei der Interpretation genutzt werden“ (Liebold/Trinczek

2009, S. 41) Dies geschieht mit dem Bemühen, auch nonverbale Äußerungen wie Lachen, Pausieren und ähnliches zu verschriftlichen. Die Auswertung des Interviews erfolgt hermeneutisch und vergleichend entlang der genannten Interessensaspekte und zielt darauf ab, die einzelnen Institutionen zu charakterisieren und im Vergleich Gemeinsamkeiten aufzudecken, die demnach JEB in Berlin kenntlich machen. Für die Beantwortung der deskriptiven Forschungsfrage sind andere Erhebungsmethode, wie Auswertung der Leitbilder oder Statistiken kaum möglich. Leitbilder geben begrenzten Einblick zum Bildungsverständnis und den AdressatInnen, keine Informationen zu AkteurInnen und Finanzierung. Statistiken zu keiner der drei Institutionen vorhanden.

## 4.3 Die Programmanalyse

### 4.3.1 Die Programmanalyse in erwachsenenpädagogischer Forschung

Was im Schulbereich das Curriculum oder Lehrpläne sind, sind **Programme**<sup>24</sup> in dem Bereich der EB (Käpplinger 2008, S. 1). Untersuchungsgegenstand von Programmanalysen sind P. von Erwachsenenbildungseinrichtungen, Texte, welche das Angebot einer solchen zur Information für Interessierte darstellen. Das kann in Form von gebundenen Papierformaten wie beispielsweise Broschüren oder auch digital erfolgen. Um die interessierte Zielgruppe möglichst genau anzusprechen, beinhaltet ein P. meist Angaben zu Lehrperson, Thema, Zeit, Ort und Kosten der Angebote. Nolda definiert P. als

„die veröffentlichten Ankündigungen von Lehr- / Lernangeboten und anderen Leistungen (...) Sie dienen primär der Information über die jeweils aktuellen Angebote bzw. der Kundenwerbung, sekundär der Selbstdarstellung der Anbieter und der Legitimation ihrer Arbeit.“ (Nolda 2010, S. 293).

Somit sind P. nicht nur eine bedeutende Quelle von Information sowie Entscheidungshilfe für AdressatInnen, sondern auch Marketinginstrument und Legitimationsmittel gegenüber Externen. Gieseke beschreibt das erwachsenenpädagogische P. als „Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit, betriebsinternen Abnehmer/innen und Individuen. Es repräsentiert die Organisation und verbindet diese mit potentiellen Adressat/innen, die zu Kund/innen und dann zu Teilnehmer/innen werden“ (Gieseke 2015, S. 167). Von Hippel/Tippelt beschreiben die Beziehung zwischen Angebot und Nachfrage in der EB als reziprok:

„Der Erwachsenenbildungsmarkt ist nachfrageorientiert, gleichzeitig hat aber die Erwachsenenbildung auch die Aufgabe, auf gesellschaftlich relevante Entwicklungen und Zukunftsprobleme frühzeitig aufmerksam zu machen und neue Bildungsbedürfnisse zu wecken“ (Hippel/Tippelt 2010, S. 801).

So verweisen P. in der EB auch immer auf den zeitgeschichtlichen Kontext und können somit als historische Dokumente gesehen werden. „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl von Angeboten“ (Gieseke

---

<sup>24</sup> Im Folgenden P.

2015, S. 165).

Das P. ist das Ergebnis eines erwachsenenpädagogischen Planungsprozesses, nach Gieseke das „Ergebnis komplexen pädagogischen Handelns einer Institution in einer bestimmten Zeit“ (Gieseke 2015, S. 167). Der **Programmplanungsprozess** ist vom Angleichungshandeln der am Planungsprozess Involvierten, durch Abgleichen und Angleichen von Wissensständen, Weltanschauungen und Verstehensprozessen geprägt (Gieseke 2015, S. 171). Gleichzeitig kann der Planungsprozess als ein ständiges Abwägen von Angebot und Nachfrage, als Antizipation von Suchbewegungen und als Marketingstrategie betrachtet werden (Nolda 2009, S. 293). Im Mehrebenenmodell<sup>25</sup> von Schrader lassen sich die P., Programmplanung und die noch folgend skizzierte Programmanalyse als Elemente der Organisationsebene in der EB, und somit Mesoebene, verzeichnen. Der Planungsprozess wird durch die anderen Ebenen beeinflusst, also durch die zeitgenössische Bildungspolitik, durch Planende und die InteressentInnen (Schrader 2011, S. 103). Gieseke beschreibt die Rolle der Planenden im Rahmen des Planungsprozesses als „seismographisch“ (Gieseke 2015, S. 169). Dementsprechend nehmen Planende aktuelle Entwicklungen sowie Trends wahr und passen somit das Angebot der antizipierten Nachfrage an (Gieseke 2015, S. 169).

Bevor es zu der **Programmanalyse** kommt, muss zunächst der Zugang zum P. gewährleistet werden. Dieser kann durch Kontaktaufnahme entweder zu I. der EB oder zu Archiven gewonnen werden. Zur Wahl stehen Staats- und Stadtarchive oder Programmarchive wie das DIE-Archiv oder das 1995 eingerichtete Archiv der Humboldt Universität zu Berlin (Käpplinger 2008, S. 2). Auch PA können auf „seismographische“ Art und Weise Entwicklungen und Trends aufzeigen. Ziel der PA ist der Erkenntnisgewinn über Inhalte und Themenbereiche, Zielgruppen, Angebotslücken und die Selbstdarstellung der Einrichtung. Die Analyse der in P. genannten Informationen ist ein wesentlicher Bestandteil erwachsenenpädagogischer Forschung. „Der Programmforschung kommt neben der Institutionen- und Planungsforschung eine besondere, aufklärerische Bedeutung zu“ (Gieseke 2015, S. 165). Nach Käpplinger ist es zwar streitbar, ob es sich bei der PA tatsächlich um eine eigenständige Methode der EB handelt, es lässt sich aber festhalten, dass der zu untersuchende Gegenstand, das P., ein erwachsenenpädagogisches Spezifikum ist (Käpplinger 2011, S. 36). Durch eine PA können auch inhaltlich-thematische Veränderungen im Angebot identifiziert, interne strukturelle Veränderungen im P. oder der I. erfasst (Gieseke 2008, S. 93), sowie Erkenntnisse über das Angebot einzelner oder mehrerer Einrichtungen gewonnen werden (Nolda 2009, S. 294). Eine bedeutende Funktion von PA ist die Sichtbarmachung der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Durch PA wird ein Ist-Stand der Bildungsarbeit und damit eine gesellschaftliche Realität geplanter Erwachsenenbildungswirklichkeit wiedergegeben. Durch die Programmforschung wird aber auch die Differenz zwischen bildungspolitischen und institutionell begründeten Profilen und dem faktischen Resultat der Planungsarbeit sichtbar (Gieseke 2015, S. 170). Auch Dollhausen/Schrader machen aufmerksam auf die

---

<sup>25</sup> Die Mikroebene beschreibt die sozialen und subjektiven Faktoren, die Mesoebene die strukturellen Bedingungen und die Makroebene die politischen Rahmungen des Erwachsenenbildungssystems.

„Diskrepanzen zwischen den in der Praxis und erwachsenenpädagogischen Disziplin entwickelten Professionalitätsansprüchen und -erwartungen auf der einen und den im Organisationsalltag tatsächlich entwickelten Arbeitsroutinen, Alltagstheorien und Kompetenzen auf der anderen Seite“ (Dollhausen/Schrauder 2015, S. 178).

Darüber hinaus können PA einen Beitrag zur Überprüfung von Vorurteilen und Pauschalisierungen des Weiterbildungsangebots sowie zu den entsprechenden Korrekturen leisten (Käpplinger 2007, S. 122). In Bezug auf die genannte Diskrepanz auf Organisationsebene kann Programmforschung auch der Analyse von Handlungsmustern der Planenden, dem Angleichungshandeln, dienen (Gieseke 2008, S. 113). Von Hippel bezeichnet Programme als „vermittelte Realität“ (Von Hippel 2011, S. 224), da diese nicht das tatsächlich stattgefundene Angebot darstellen, sondern vielmehr zeigen sich in solchen die Erwartungen der Planenden bezüglich Bedarfen, Bedürfnissen und Selbstbild der InteressentInnen. „In den Programmen sind die Vorstellungen der Anbietenden über die Bildungsbedürfnisse potenzieller Teilnehmer materialisiert, die sie auf der Basis von Erfahrungen, Erkundungen und eigenen Bildungsvorstellungen entwickelt haben“ (Nolda 2009, S. 293). Programmforschung liefert damit Einsichten in die Weltsicht der Planenden und das Wertesystem der Institution. Die Erkenntnisse über solche Diskrepanzen können sowohl für zukünftige Programmplanungen als auch für bildungspolitische Zielsetzungen von großer Relevanz sein. Programmanalysen können qualitativ, quantitativ oder als Triangulation erfolgen (Käpplinger 2008, S. 1). Im Rahmen einer quantitativen Analyse geht es um die „systematische Identifizierung von Aussage-Elementen und deren Zuordnung zu vorher festgelegten Kategorien“ (Nolda 2009, S. 298), um so über das Analyisierte sowie die statistische Auswertung dessen, Aussagen treffen zu können (Nolda 2009, S. 298). Bei der qualitativen Untersuchung werden Text- und Bildelemente hermeneutisch-semiotisch interpretiert (Käpplinger 2007, S. 117). Nach Käpplinger sehen die einzelnen Schritte einer methodenverbindenden PA folgendermaßen aus: Der erste Schritt ist die Kodierung mit Hilfe eines Kodebuchs. Schritt zwei ist die Datenüberprüfung und impliziert die Diskussion der Kategorien oder mögliche Rückfragen bei den EB-Anbietern. Der dritte Schritt beinhaltet die Aufbereitung der Resultate in quantifizierbarer Form. Schließlich kommt es zur Interpretation der Ergebnisse unter Verwendung qualitativer Aspekte. Über eine Methodentriangulation können die gewonnenen Erkenntnisse mit Hilfe weiterer Methoden wie beispielsweise Fragebogen oder Experteninterview, verschränkt werden (Käpplinger 2008, S. 8). In der durch die Kodierung vollzogenen eigenen Zuordnung der Angebote liegt einer der größten Nutzen der Methode: „Programmanalysen bieten außerdem den Vorteil, sich nicht nur, auf die Fach- und Programmbereichszuordnungen der Anbieter verlassen zu müssen, sondern relevante Themen auch in anderen Bereichen des Gesamtangebotes ausfindig machen zu können“ (von Hippel 2011, S. 225). Des Weiteren wird zwischen exhaustiven (Vollerhebungen), repräsentativen (Teilerhebungen) und exemplarischen PA unterschieden (von Hippel 2011, S. 226). Je nach Forschungsinteresse können Programmanalysen als Längsschnitt-, Querschnitt- oder Vergleichsanalysen entworfen werden. Bei der Querschnittanalyse wird die aktuelle Situation durch Vergleiche der Angebote verschiedener Anbieter erfasst (Nolda 2009, S. 296). Mittels Längsschnittanalysen wird die Entwicklung

bestimmter Aspekte über einen Zeitraum hinweg untersucht. Neben unmittelbaren PA, die sich auf die Analyse von Rohdaten stützen, existieren auch mittelbare PA, bei welchen bereits vorhandene statistische Erhebungen oder auch Befragungen von Programmverantwortlichen ausgewertet werden. Ein grundlegendes Problem der PA ist, dass nicht jede I. überhaupt einige kurzfristig veröffentlicht und nur in geringem Umfang verbreitet werden. Vor allem kleinere Anbieter werden häufig vernachlässigt. Ein weiterer Nachteil der PA ist, dass visuelle Aspekte oftmals kaum berücksichtigt werden, und damit wesentliche Aspekte des Zielgruppenmarketings wegfallen. Käßplinger beklagt diesbezüglich, dass der Ausfall von Veranstaltungen methodisch nur schwerlich berücksichtigt werden kann. Diese Diskrepanz zur Realität muss daher stets beachtet werden (Käßplinger 2008, S. 7). Von Hippel macht zudem darauf aufmerksam, dass PA recht anfällig für Instrumentalisierungen sind, da die Ergebnisse schwer nachprüfbar sind (von Hippel 2011, S. 226). Auch existieren laut Käßplinger viele PA, die kaum Bezug auf andere nehmen. Beispielhaft zeigt sich dies an der Entwicklung von Kodierplänen. Diese verweisen meist kaum aufeinander. Ein Lösungsweg könnte eine Bereitstellung von Basis-Kodebüchern sein, „um bereits bei der Datenerfassung eine größere Vergleichbarkeit zu stimulieren“ (Käßplinger 2008, S. 8), denn Nachvollziehbarkeit und Transparenz sind in der Forschung von essentiellstem Wert.

#### 4.3.2 Die Programmanalyse in dieser Arbeit

Nachdem in den ExpertInneninterviews auf AkteurInnen und AdressatInnen eingegangen wird, sollen mit der PA jüdische Themen genauer betrachtet werden. Daraus leitet sich die analytische Forschungsfrage der Arbeit ab *„Welches Angebot bieten die gewählten Institutionen und inwiefern sind die fünf konzeptionellen Grundelemente der Erwachsenenbildung in religiösen Gemeinschaften nach Seiverth (2017) in diesem präsent?“*. Der **Kodierleitfaden** unterteilt sich in die Differenzierung nach Programmbereich (B), Veranstaltungsart (C), Dauer (D) und Häufigkeit (E) der Veranstaltung. Dieser wurde mit Hinblick auf die Besonderheiten der EEB erstellt. Daten der DEAE in der DIE-Verbundstatistik kristallisieren für das Jahr 2006 folgende thematische Schwerpunkte der EEB heraus: *Politik/Gesellschaft, Familie/Gender/Generationen, Religion/Ethik/Philosophie und Kultur/Gestalten* (Fleige 2011, S. 24). Auf Basis dieser Schwerpunkte wurde der Kodierleitfaden erstellt. Dieser greift die Schwerpunkte in den Programmbereichen B1-B4 auf und nennt noch weitere für die EEB bedeutenden Bereiche B5-B12. Um der Frage nach der Bedeutung von den fünf konzeptionellen Grundelementen der Erwachsenenbildung in religiösen Gemeinschaften nach Seiverth (2017)<sup>26</sup> gerecht zu werden, wurden diese in den Kodierleitfaden als Bereiche B13-B17 aufgenommen. So soll erkennbar werden, ob JEB hinreichend identifiziert, die Darstellung in der aktuellen Erwachsenenbildungsforschung also angemessen ist. Diese sind dem Beitrag „Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften“ (2017) entnommen. Mit diesem Beitrag wird erstmalig der Versuch unternommen, zu zeigen, „dass die Praxisformen der Bildung von Erwachsenen integraler Teil der jeweiligen religiös-kulturellen Gemeinschaften sind, aber

<sup>26</sup> Im Folgenden 5 Elemente EBrG

unter definierten formalen Voraussetzungen auch legitimer Teil des öffentlichen institutionellen Gesamtgefüges der Erwachsenenbildung in Deutschland“ (Seiverth 2017, S. 1). Mit „religiöse Gemeinschaft“ sind hier spezifische Vergesellschaftungsformen von Menschen gemeint, „die durch die Pflege eines gemeinsamen religiösen Bekenntnisses und einen dadurch gestifteten historischen Traditionsbezug in einer rechtlichen Organisationsform verbunden sind“ (Seiverth 2017, S. 1). Es ist zu beachten, dass die drei gewählten I. der Untersuchung passend für diese Beschreibung ist, jedoch von Seiverth auch I. gemeint sind, deren Hauptzweck die Religionsausübung ist, wo EB beigeordnet auch stattfindet. Diese werden im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht. Bei den **5 Elementen EBrG** stützt Seiverth sich auf seine alltagsberufliche Kenntnis als ehemaliger Bundesgeschäftsführer der DEAE (1991 – 2016) (Seiverth 2017, S. 18). Seiverth wählt „die besondere Situation der jüdischen Gemeinden in Deutschland“<sup>27</sup> (Seiverth 2017, S. 18), um exemplarisch Themen EBrG in Deutschland aufzuzeigen. Diese sind (Seiverth 2017, S. 18-19):

- *Die generationenübergreifende Erinnerungsarbeit, die sich auf die doppelte*
- *Perspektive einer Aufarbeitung der Shoah und der NS-Diktatur aus jüdischer Opfer- und deutscher Täterperspektive bezieht (B13)*
- *Die Kenntnis und Vergewisserung der identitätsstiftenden religiösen Basistexte in*
- *Bildungsangeboten mit dem Fokus auf Inhalte von Tora und Talmud (B14)*
- *Die Vernetzung der Jüdischen Volkshochschule mit anderen*
- *Erwachsenenbildungseinrichtungen und politischen Akteuren, die insbesondere in*
- *Religionsdialogen und -trialogen zum Ausdruck kommt (B15)*
- *Die Bereitschaft und Fähigkeit zur gesellschaftlich-politischen Partizipation und*
- *Intervention zu aktuellen Fragen aus einer jüdischen Perspektive (bspw. zu den*
- *Finanzkrisen der letzten Jahre) (B16)*
- *Die institutionelle Zentralmetapher der „Brückenfunktion als kultureller Mittler nach*
- *innen wie nach außen“, die in der selbstbewussten Artikulation des*
- *Selbstverständnisses der Jüdischen Volkshochschule zum Ausdruck kommt (B17).*

B15 und B17 sind thematisch nah beieinander. B15 steht eher für Kontaktfunktion mit anderen I., vor allem im Religionsdialog, B17 erfüllt dahingehend eher die institutionelle Funktion als Kulturvermittler. Nach hermeneutisch-semantischer Durchsicht der P. JEB in Berlin wurden noch weitere inhaltliche Bereiche identifiziert, die gehäuft zu finden und daher in der Analyse ergänzend fungieren sollen. Die weiteren selbstabgeleiteten Programmbereiche sind *Antisemitismus heute* (B18), *jüdische Identität* (B19) und *Israel damals und heute* (B20). Außerdem wurde der Leitfaden noch um die Kategorie *Sprache der Veranstaltung* (F) und *Verantwortlichkeit* (G) ergänzt. So kann der Kodierleitfaden als

<sup>27</sup> Gemeint ist das jüdische Leben in Deutschland nach der Shoa.

Analyseinstrument für diese PA im Feld der JEB angewandt werden.

Im Verlaufe des **Kodierungsprozesses** wurde jeder Veranstaltung ein Kode für jede Kategorie zugewiesen. Programmbereiche schließen sich gegenseitig aus, d.h. jede Veranstaltung kann nur einem Bereich zugeordnet werden. In Zweifelsfällen wird die Veranstaltung dem Bereich zugeordnet, in dem sie wahrscheinlich schwerpunktmäßig angesiedelt ist. Hierbei ist zu beachten, dass die Unterkategorien von B1 und B3 als spezifischere Alternativen zur Hauptkategorie gedacht sind, während die Zuordnung zu einer der Unterkategorien von B4 obligatorisch ist. Eine dem Bereich Kultur/Gestalten zugewiesene Veranstaltung muss also B4.1 - B4.4 zugeordnet und kann nicht als B4 kodiert werden. Eigene Beispiele sind den Angeboten der drei untersuchten I. entnommen und in der Spalte „Beispiele“ des Kodierleitfadens farblich hervorgehoben. Richtet sich ein Angebot nur an eine bestimmte Zielgruppe, wird dies unter „Anmerkungen“ erwähnt. Die Darstellung der Ergebnisse der PA erfolgt zunächst separiert nach Institution, anschließend aus der Perspektive aller I., um Schlüsse bezüglich JEB in Berlin und der Bedeutung der 5 Elemente EBrG ziehen zu können. Analysiert wurde jeweils das Programm 2016/17, im Zeitrahmen vom September 2016 bis Juli 2017. Mit vereinzelt Ausnahmen, fanden die untersuchten Veranstaltungen im Halbjahr vom Oktober bis März statt.

#### 4.4 Die Rolle der Forscherin

„Alle Deutungen sind vorläufig; sie werden von Subjekten gegeben, die von einer bestimmten Position aus sprechen und darauf vorbereitet sind, bestimmte Dinge zu erkennen, andere jedoch nicht“ (Renato Rosaldo).

„Niemand (...) wählt den Gegenstand der Forschung zufällig, sondern diese Entscheidung ist immer mit der Lebensgeschichte der **ForscherInnensubjekte** [Anm. d. V.] verwoben“ (Reichert 2015, S.3). Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit ist Jüdin, die die JEB, und damit ein Stück jüdischer Welt, beobachtet. Sie blickt zum einen als Jüdin von innen, zum anderen als Forschende mit einer respektvollen Distanz von außen auf das besondere kulturelle System Judentum, ist somit sowohl Teil als auch nicht Teil davon. Dabei nutzt sie, zumindest in diesem Forschungsfeld, als Kategorie zur Selbstdefinition und Identitätsbestimmung die Begriffe deutsche Jüdin und nicht jüdische Deutsche. Trotz eines selbstgeschätzten hohen Grades an Integration und deutscher Staatsbürgerschaft kann nicht ausschließlich von einer Deutschen gesprochen werden. In dieser zwei Perspektiven innehabenden Haltung gegenüber dem Forschungsobjekt, heutige JEB in Berlin, lassen sich Vorteile sowie auch Nachteile erkennen. Nachteilig könnte sein, dass die Verfasserin über eine womöglich befangene Wahrnehmung verfügt. Ihre soziale und pädagogische Entwicklung besitzt die Ambivalenz einer jüdischen Erziehung und deutschen Sozialisation. In der Konsequenz schaut sie bei dem Blick auf einen jüdischen Forschungsgegenstand auch immer mit einem Auge auf die eigene Vergangenheit, Gegenwart, Selbstwahrnehmung und Entwicklung als Jüdin. Als Vorteil kann gesehen werden, dass die Verfasserin über ein gewisses detailreiches Verständnis, eine Art Gewissheit der seit langem zum Milieu Gehörenden, einer Inkludierten, verfügt, für die manches im sozialen Miteinander jüdischen Lebens, und somit auch Lehrens und Lernens,

schlichtweg selbstverständlich ist. Dieses Privileg der Feldkompetenz muss jedoch mit Vorsicht genossen werden, da bei einer Fokussierung auf die Innensicht die Gefahr besteht, für Überblickswissen blind zu werden. „Eindrücke werden nun einmal auch dann nicht zu generalisierbarer Wahrheit, wenn man sie persönlich gesammelt hat“ (Müller-Commichau 2009, S. 2)<sup>28</sup>. Die Verfassende nimmt sich für die folgende Untersuchung vor, auch das zum Wissenskanon des zu analysierenden Feldes gehörende zu hinterfragen. Auch wird versucht, durch ständige Selbstreflektion, die Perspektive der Forschenden zu wahren, besonders in Momenten, in denen die Distanz droht verloren zu gehen. Obgleich die Basis der selben Religions- und Kulturzugehörigkeit besteht, können die Sichtweisen der Forschenden und jene der Erforschten nicht kongruent sein. So sind die Interviewten, im Rahmen der Experteninterviews, eingebunden in einen bestimmten Habitus, ein Netz alltäglicher Handlungen und Interaktionen, Forschende hingegen in einen Anspruch auf die Erarbeitung wissenschaftlichen Wissens. So agieren alltägliche und wissenschaftliche Reflexionen vor unterschiedlichen Referenzsystemen. Dabei sind weder die einen noch die anderen von höherer Wertigkeit, jedes beansprucht berechtigterweise Gültigkeit vor jeweils eigenem Horizont (Müller-Commichau 1999, S. 6-7).

## 5 Jüdische Erwachsenenbildung in Berlin - Institutionen und ihre Programme

### 5.1 Charakterisierung ausgewählter Institutionen

Zur **Beantwortung der deskriptiven Forschungsfrage** *„Wie ist die bestehende Erwachsenenbildungspraxis der ausgewählten Institutionen in Hinblick auf Bildungsverständnis, AdressatInnen, AkteurInnen und Finanzierung zu charakterisieren?“* sollen die drei ausgewählten Institutionen auf Basis der Auswertung der ExpertInneninterviews einzeln charakterisiert und anschließend in einer Übersichtstabelle gemeinsam präsentiert werden. Die vier genannten Faktoren der Forschungsfrage bewegen sich auf der Mesoebene des **Mehrebenensystems der EB**<sup>29</sup>, es werden aber auch Faktoren der Makroebene wie die Gesellschaft oder JEB außerhalb der I. angesprochen sowie AkteurInnen auf der Mikroebene, wie die tatsächlichen TeilnehmerInnen der Veranstaltungen der I.. Zudem handelt es sich bei allen drei I. um **non-formelle und informelle Bildung**<sup>30</sup>.

### Die Jüdische Volkshochschule Berlin

Die JVHS Berlin wurde 1962 von der jüdischen Gemeinschaft wiederaufgebaut und steht in der Tradition der „Freien Jüdischen Volkshochschule“ von 1919. Die Expertin arbeitet

<sup>28</sup> Prof. Müller-Commichau erging es bei seiner Forschung gegenteilig. Siehe dazu Müller-Commichau 2009, S. 1-2.

<sup>29</sup> Die Mikroebene beschreibt die subjektiven und sozialen Faktoren, die Mesoebene die strukturellen Bedingungen und die Makroebene die politischen Rahmenbedingungen des Erwachsenenbildungssystems

<sup>30</sup> Beruhend auf Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“.



als Lehrerin für „Deutsch als Fremdsprache“ an der JVHS Berlin. Sie beschreibt das Angebot der JVHS für Erwachsene als vielfältig. Zum einen wird ein kulturelles Programm angeboten, wie beispielsweise Lesungen, Konzerte, Tanzkurse oder Stadtpaziergänge, die klaren Bezug zu jüdischen Kultur und Geschichte aufweisen, zum anderen besteht ein großer Teil des Angebots in den Sprachen Deutsch, Hebräisch und Jiddisch. In der Vielzahl der Hebräisch- und Jiddischkurse hat die JVHS ein Alleinstellungsmerkmal in Berlin. Die Expertin stuft die JVHS als eine I. der EB ein. EB beginne, laut ihr, „wenn eben die Schulzeit beendet ist, wenn irgendein Abschluss ist (...), weil dann auch die Methoden anders sind als in der Schule. Wir wenden ganz andere Unterrichtsmethoden an, wenn wir mit Erwachsenen arbeiten“. Als Erwachsener zu lernen und auch bis ins hohe Alter zu lernen ist laut ihr möglich, der Lernprozess würde sich aber deutlich mit zunehmendem Alter verlangsamen. Die Definition JEB nach Müller-Commichau (2010) „Organisiertes Lehren und Lernen von jüdischen Erwachsenen zu jüdischen Themen für jüdische und nichtjüdische Erwachsene“ trifft hier voll zu. Auch die Expertin spricht von „jüdischen Inhalten und jüdischen Ausführenden“ und auch die AdressatInnen<sup>31</sup> sind sowohl JüdInnen als auch nicht-JüdInnen. Grundsätzlich steht jedes Angebot jedem offen, es existieren keine Angebote, die sich explizit nur an JüdInnen richten. Während es in den 1990er Jahren hauptsächlich russischsprachige Kontingentflüchtlinge waren, an die sich die Sprachkurse richteten, kamen im letzten Jahrzehnt über 10.000 Israelis nach Berlin<sup>32</sup>. So bildeten diese eine Zeit lang eine große Zielgruppe, besonders für die Sprachkurse. „Es existierte eben die Zielgruppe alle Israelis zu schnappen, die in Berlin so verloren sind und denen mal endlich Deutsch beizubringen“. Eine weitere Gruppe, die explizit Erwähnung findet, sind Senioren. So gibt es theoretisch Sprachkurse, die nur für Senioren angeboten werden, in der Praxis jedoch, berichtet die Expertin, habe sich das verschoben, die Kurse stehen allen offen, denen die angebotene Kurszeit besser passt. Spezielle Kurse, die sich an Männer oder Frauen, PädagogInnen, Ehrenamtliche oder MitarbeiterInnen richten, gäbe es keine. Voraussetzung für die Teilnahme ist ein leiblicher Sicherheitscheck beim Betreten des jüdischen Gemeindehauses, in dem die Veranstaltungen stattfinden sowie eine Registrierung mit dem Pass. Aus Sicherheitsbedenken ist es bestimmten Staatsangehörigen untersagt, an Kursen teilzunehmen. AdressatInnen werden von der Expertin oft gleichgesetzt mit tatsächlichen TeilnehmerInnen. Obwohl das nicht Teil der Untersuchung ist, können hier Einblicke gewährt werden. Eine umfassende Untersuchung ist nicht Teil des Forschungsanliegens dieser Arbeit, daher kann keine umfassende Darstellung gezeigt werden. Dieser bedürfe einer näheren Untersuchung, welche aus umfangstechnischen Gründen dieser Arbeit keinen Platz finden kann. So spricht die Expertin von einer Mehrheit der TeilnehmerInnen, die nicht-jüdischen Glaubens sind. Es lässt sich aus dem Interview interpretieren, dass am kulturellen Programm hauptsächlich BerlinerInnen teilnehmen, wohingegen die Sprachkurse differenzierter betrachtet werden können. An Jiddisch und Hebräisch-Kursen nehmen in dem untersuchten Zeit-

<sup>31</sup> AdressatInnen werden verstanden als Empfänger einer Information, also JüdInnen und nicht-JüdInnen. Zielgruppen hingegen beschreiben eine homogenere Gruppe von Menschen mit ähnlichen Eigenschaften oder Bedürfnissen, die eine Information erreichen soll.

<sup>32</sup> <http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/20597>.

raum ausschließlich nicht-JüdInnen teil, an den „Deutsch als Fremdsprache“ Kursen nehmen Menschen aus aller Welt teil, auch eher ältere JüdInnen. Zudem sind „Alle Sprachkurse (...) momentan überfüllt durch die Flüchtlinge“. Zu den AkteurInnen der JVHS ist zu sagen, dass es sich um ein eher kleines Team handelt. Eine genaue Anzahl der Beschäftigten ist nicht bekannt, die Expertin spricht von zehn Lehrenden, von denen sieben Frauen und drei Männer sind, 45 Jahre alt und älter. Diese sind entweder auf Vollzeit eingestellt oder Freiberufler. Alle üben ihre Tätigkeit hauptamtlich aus. Die Angebote entstehen in Absprache mit der Leitung, jedoch sind die Lehrenden „treibende Kraft“. Sowohl bei den Leitenden/Planenden/Organisation kann man festhalten, dass ein breit gemischter Berufshintergrund zu finden ist. Es agieren sowohl Personen mit pädagogischem Studium, pädagogischer Erfahrung, als auch solche ohne jeglichen Bezug zur Pädagogik in ihrem vorangegangenen Lebenslauf. Alle AkteurInnen sind jüdisch, haben einen Migrationshintergrund, vorwiegend aus der ehemaligen UdSSR, und heutzutage die deutsche Staatsbürgerschaft. Besonders an der JVHS ist auch die Finanzierung. Angebote der JVHS werden durch eine Mischfinanzierung ermöglicht. Zum einen durch eine staatliche Finanzierung vom Land Berlin, zum anderen zahlen TeilnehmerInnen Anmeldegebühren für die Sprachkurse und Eintrittspreise für die kulturellen Abendveranstaltungen. „Dadurch, dass wir finanziell gefördert werden, sind wir einer der preisgünstigsten Volkshochschulen Berlins, was natürlich auch uns in die Hände spielt, weil viele sich bei uns anmelden“. Aus diesen Geldern werden auch alle Beteiligten entlohnt. Gewünscht wird von der Expertin eine Erweiterung des grundsätzlichen Angebots, besonders mehr Deutschkurse, da diese, aufgrund der besonderen Einwanderungslage momentan, gefragt sind. Dies ist aber angesichts reglementierter Öffnungszeiten an Freitagen<sup>33</sup>, nicht realisierbar. Der Zukunft JEB in Berlin sieht die Expertin positiv entgegen. Anhand der Beobachtungen der letzten Jahre sieht auch sie die Chance im Wachstum JEB-I. Mit einer Berliner jüdischen Gemeinde, die stetig wächst, sieht sie kein „Limit (...) für Institutionen, die sich mit diesem Thema beschäftigen“.

## Die Europäische Janusz Korczak Akademie

Die Europäische Janusz Korczak Akademie wurde 2009 gegründet und steht der breiten Gesellschaft offen. Ihr Ziel ist es, durch Vermittlung von Wissen die jüdische Gemeinschaft zu stärken, diese zu öffnen und Berührungsängste abzubauen<sup>34</sup>. Die Akademie verfügt über drei Bildungszentren, sogenannte Janusz-Korczak-Häuser, die in München, Berlin und Duisburg zu verorten sind. Die Expertin ist die Leiterin des Hauses in Berlin. Das Angebot der I. beschreibt die Expertin als kulturelle Bildungsangebote, die auf die Themen jüdische Geschichte, Kultur, Tradition eingehen. Neben EB wird auch Kinder- und Jugendbildung angeboten. Lernen wird hier als endlos angesehen und unterliegt keiner Altersgrenze. JEB sieht sie in der Vermittlung von jüdischen Lerninhalten wie Kultur und Geschichte sowie von jüdischen Methoden des Lernens und Lehrens von einer älteren Generation an die jüngere. So werden beispielsweise Leadership Projekte angebo-

<sup>33</sup> Nur Vormittagskurse auf Grund von Vorbereitungen zum jüdischen Ruhetag Sabbat

<sup>34</sup> <http://www.ejka.org/de/content/%C3%BCber-uns>

ten, bei denen junge Erwachsene sich mit jüdischen Themen und Methoden auseinandersetzen, dabei diese selbst erlernen und an die jüngere Generation im Rahmen von Kinder- und Jugendprojekten weitergeben. Es finden aber auch Veranstaltungen statt, die sich vorwiegend an Erwachsene im klassischen Sinne der EB<sup>35</sup> wenden, deren Bezug zu den genannten jüdischen Aspekten und der Erziehungs- und Lehrtradition Janusz Korczaks diese als JEB auszeichnet. Die AdressatInnen sind den Projekten entsprechend unterschiedlich, „jedes Projekt hat eine eigene Zielgruppe“. So richtet sich das Angebot, je nach Inhalt an Ehrenamtliche, PädagogInnen, MitarbeiterInnen oder an die breite Öffentlichkeit, jüdischen und nicht-jüdischen Glaubens. Jedoch spricht die Expertin oftmals von „jungen Erwachsenen“, die sie als 18-35-Jährige definiert, sodass diese die Hauptzielgruppe zu sein scheinen. Besonders erwähnenswert ist der Fachkräfteaustausch „Agents of democratic education“, welcher von der EJKA in Israel durchgeführt und sich an ein internationales Fachpublikum richtet. Dieser wendet sich an PädagogInnen, die sich im Bereich politischer EB, Kinder- und Jugendarbeit bewegen und Aspekte jüdischer Bildung und Erziehung, als auch Israel kennenlernen wollen. Dabei fungiert die EJKA repräsentativ für die genannten Themen. Grundsätzlich sind auch hier alle Veranstaltungen für jeden offen. Angesprochen werden die AdressatInnen durch persönliche Einladungen jüdischer I., die sich im Kontext der jüdischen Bildung bewegen, als auch nicht-jüdische I., die diese kennenlernen wollen. Dabei greift man auf bereits bestehende Kooperationspartner immer wieder zurück, als auch auf die Hilfe von Datenbanken, um neue Interessierte persönlich anzusprechen. Momentan sind es vier Mitarbeiterinnen in der EJKA. Alle vier sind weiblich, nur die Leiterin ist Vollzeit tätig und mit 50 plus die Älteste. Sie ist fest angestellt, die anderen drei Mitarbeiterinnen sind in Teilzeit tätig, junge Erwachsene und auf Honorarbasis angestellt. Einmal jährlich findet eine Klausurtagung aller drei EJKA-Häuser in München statt. Dort wird über das jahresübergreifende Thema entschieden, 2016/17 beispielsweise „Jüdische Identitäten“, und entsprechende Projekte geplant. Ideengeber sind dabei alle MitarbeiterInnen der Häuser, wobei schlussendlich der Vorstand, ansässig in München, entscheidet, welches Angebot künftig erarbeitet und durchgeführt wird. Für Projekte außerhalb des Jahresthemas ist die Expertin in der Verantwortung. Dabei reagiert sie auf die Bedürfnisse und Ideen der Mitarbeiterinnen, Ehrenamtlichen und Stammteilnehmer des Hauses. Auch wird sich nach dem jüdischen Kalender gerichtet und somit Veranstaltungen zu jüdischen Feiertagen angeboten, an denen man gemeinsam das Fest begeht und lernt. Manche Angebote kommen zustande, weil die Expertin im Rahmen ihrer Tätigkeit auf Menschen trifft, die sie als besonders interessant erachtet und Ihnen den Raum bieten möchte, etwas zur JEB beizutragen. Meist sind dies JüdInnen, aber auch beispielsweise nicht-jüdische Experten auf dem Gebiet, wie Prof. Müller-Commichau im Frühjahr 2018. Veranstaltungen mit keinem speziellen Zielpublikum stehen allen offen und sind meist solche, die spontan, auf aktuelle Gegebenheiten antwortend, injiziert werden. Die Expertin handelt seismographisch, auf Bedarf und Bedürfnisse im Feld JEB reagierend. „Zum Beispiel Zeitzeugen, die Kindertransporte überlebt haben, Ruth und Jürgen Schwining. Sie wurden von uns zu unserem Sommercamp eingeladen als Zeitzeugen, zur Veranstaltung "Lebendige Bibliothek", dann hab' ich sofort gedacht, wenn sie schon in Berlin sind, können wir sie für Berliner

---

<sup>35</sup> Erwachsene, die „organisiertes Lernen nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten

Publikum auch vorstellen“. Die Expertin und eine weitere Mitarbeiterin können einen pädagogischen Hintergrund nachweisen, die anderen beiden nicht. Werden Externe eingeladen, müssen auch diese keinen pädagogischen Hintergrund haben, sondern Expertin auf dem jeweiligen Gebiet des Angebots. Da sich jedoch viele Angebote mit pädagogischen Themen befassen, ist es häufig der Fall, dass PädagogInnen zur Durchführung der Veranstaltung herangezogen werden. Drei der vier Mitarbeiterinnen sind jüdisch, alle haben einen Migrationshintergrund, wie üblich aus Staaten der ehemaligen UdSSR Ländern oder Israel und alle die deutsche Staatsbürgerschaft. Die Finanzierung ist eine Mischfinanzierung und ist ebenfalls projektabhängig. Die meisten Projekte werden durch eine einmal in drei Jahren stattfindende Zahlung des BMFSFJ<sup>36</sup> gesichert. Anderweitig kommen Gelder von der Jewish Agency for Israel<sup>37</sup>, ein langjähriger Partner der Akademie, durch private Spenden, Teilnehmendengebühren oder europäischen und deutschen I., die Bildungsprojekte unterstützen. Verbesserungsbedarf sieht die Expertin in der Anzahl des Personals. Da der Arbeitsumfang groß ist, wünscht sich diese „mehr qualifizierte Mitarbeiter“ und eine klare Aufgabentrennung. Grundsätzlich zur Zukunft der JEB in Berlin sagt sie: „Ich sehe, dass Bedarf für die Erwachsenenbildung noch stehen wird, denn die meisten jüdischen Leute sind ungebildet im Sinne jüdischer Bildung, ja. Und je attraktiver wir das machen, wird es mehr Chancen geben, dass Leute Interesse dafür haben“.

## Das Kompetenzzentrum der ZWST

Das KomZ. für Prävention und Empowerment wird getragen von der ZWST - Zentralen Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. Es hat seinen Sitz in Berlin und wurde 2015 gegründet. Unter dem Dach des KomZ finden sich drei Bereiche der Bildung und Beratung. Die Expertin spricht vom ersten Bereich „Community coaching/Empowerment community“, politischer Bildung und Beratung und der 2017 gegründeten reinen Beratungsstelle. Zu jedem der drei Bereiche gehören eigene Veranstaltungen und Projekte. Jeder dieser Bereiche hat ein eigenes Bildungs- und Beratungsverständnis, „auch wenn es ein Dach für diese Verständnisse gibt, aber sie sind unterschiedlich und daher erfordert es unterschiedliche philosophische, pädagogische und politische Zugänge“. Sie selbst definieren ihr Selbstverständnis wie folgt:

Das KomZ. [Anm. d. V.] (...) „zielt auf die Entwicklung und Umsetzung wirksamer Empowerment- und Präventionsansätze im Umgang mit Antisemitismus und Diskriminierung und ist ein Forum für Bildung, Beratung und Vernetzung“.

Sie sehen sich klar als eine I. der EB. Die Expertin empfindet das KomZ. jedoch nicht als eine reine I. der JEB. Im zweiten und dritten Bereich wird auch außerhalb des jüdischen Rahmens größer gedacht, wenn es um Diversität geht. Spricht man über JEB, so gehören ihrer Meinung nach auch sozialpolitische Themen zu den Inhalten, die Arbeit muss nicht religiöse oder kulturelle Gebiete abdecken, um als JEB zu gelten. Veranstaltungen und

<sup>36</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

<sup>37</sup> Die Jewish Agency for Israel ist eine offizielle Einwanderungsorganisation des Staates Israel. Diese ist in über 80 Ländern weltweit vertreten, finanziert sich über Spenden und unterstützt jüdische Projekte weltweit.

Projekte der reinen JEB bemisst sie an der jüdischen Zielgruppe.

„Misst es sich daran, dass wir eine Zielgruppe haben, die jüdisch ist, unter anderem, und ich würde sagen, ja. In dem Moment, wo ein multiperspektivischer Raum eröffnet wird mit Zielgruppen und Akteuren, die auf ganz unterschiedliche Rucksäcke zurückgreifen, ihre verschiedenen biographischen Erfahrungen und ihre blinden Flecken, wird deutlich wie diese Perspektiven zueinanderkommen und wo sie nicht zueinanderkommen. Wo sie nicht angeglichen sind oder angeglichen sein können, weil die man die Erfahrung mit der Shoa auf unterschiedlichen Seiten des Ufers nicht angleichen kann“.

Der erste Fachbereich bietet ein Programm, das dazu gedacht ist, Schutzräume zu etablieren, in denen auf jüdische Themen unbefangen eingegangen werden kann. Diese richten sich ausschließlich an „Menschen, die sich als jüdisch verstehen und jüdisch fühlen oder sich irgendwie jüdisch identifizieren. Wir benennen, wir bezeichnen es oft, als Projekte für Menschen mit jüdischen Biographien“. Auch bestehen hier Angebote, die intersektional gedacht und konzipiert sind. Diese sind entsprechend offen. „Die Trennung, die in der Gesellschaft sonst existiert und die fehlenden Beziehungen sozusagen, die werden da mitreflektiert“. Die Expertin spricht in diesem Zusammenhang dann von einer Öffnung „dialogischer Räume (...) und coalition building“. Alle Angebote dieses Bereich sind im- oder explizit auf „coalition building“ aus, streben eine Sensibilisierung und Wissensvermittlung bezüglich Antisemitismus- und Diskriminierungserfahrungen an. Der zweite Bereich bietet langfristig angelegte Fachberatung, Supervision und Organisationsberatung mit zwei Zielgruppen. Zum einen Menschen mit Definitions- und Handlungsmacht in I., die durch Sensibilisierung, Selbstreflexion, Sach-, Arbeitsfeld- und Prozessanalyse, die Macht besitzen positive Einflussnahme gegen Antisemitismus, Diskriminierung und für Diversitätsorientierung auszuüben und so zu etablieren, dass das „letztendlich der Einrichtung zu Gute kommt“. Die andere Zielgruppe sind die I. selbst. „Strukturen sind lernfähig und es reicht nicht nur individuell Menschen zu stärken und ihre Wissensbestände zu generieren, sondern es muss auch auf der Ebene der Institutionen passieren“. So wird mit den MitarbeiterInnen am Leitbild gearbeitet und gemeinsam Strategien entwickelt um sich deutlich gegen jede Form von Diskriminierung zu positionieren. Der dritte Bereich widmet sich der Beratung. Es handelt sich um eine Beratungsstelle für „Antisemitismus- und Diskriminierungserfahrene, für Menschen, die ein Anliegen haben in diesem Bereich“. Beratungsformen sind ebenfalls divers. Von Einzelfallberatung telefonisch, online oder in Begegnung, über Gruppenangebote, beispielsweise für jüdische Eltern, deren Kinder Opfer von Antisemitismus wurden, bis hin zu I., die einen Veränderungsweg wünschen oder brauchen, weil es dort Antisemitismus- oder Diskriminierungsfälle gab. Im KomZ. agieren zum jetzigen Zeitpunkt acht Hauptamtliche, von diesen nur einer ein Mann. Die AkteurInnen sind zwischen 25 und 47 Jahre alt, die Hälfte arbeitet Vollzeit, die andere Teilzeit. Die Expertin war die Gründerin des KomZ. und ist bis heute maßgeblich an der Ideengebung und Entwicklung des Programms beteiligt. Handelt es sich um Projekte, die in Wiederholung stattfinden, ist der/die BildungsreferentIn aber auch „in alleiniger Regie“. Vor der Planung ist eine Konzeptionsphase, diese Phase ist aber auch niemals beendet, sondern unterliegt laufender Evolution und Modifizierung, weil prozesshaft

gearbeitet wird. „. Unser Bildungsverständnis ist definitiv emanzipatorisch, prozesshaft, selbstreflexiv, mit einem Anspruch auf Tiefe“. Theoretisch sind zwei Personen an der Organisation beteiligt, jedoch ist es der Expertin wichtig, dass alle zur Entwicklung der Projekte beitragen. Anders ginge es nach ihr in der Bildungspraxis nicht. Die Expertin ist die einzige mit pädagogischem Hintergrund. Die anderen MitarbeiterInnen kommen aus den Disziplinen Politikwissenschaften oder Philosophie.

„Wir haben einen speziellen Ansatz, da reicht eine Ausbildung zur Pädagogik nicht. Wir brauchen eine klare politische Positionierung, ein emanzipatorisches Verständnis, ein bestimmtes Menschenbild, eine bestimmte Sicherheit im Erscheinen und Vertreten eigener Position und Meinung, Flexibilität, viel Wissen, sehr sehr viel Wissen“.

Wie auch bei der EJKA sind nicht alle AkteurInnen in dem KomZ. jüdisch. Somit trifft der Aspekt der Definition von Müller-Commichau (2010) „von jüdischen Erwachsenen“ nicht hinreichend zu, jedoch spricht auch hier die Expertin, wie auch bereits bei der EJKA geschehen, von einer „Affinität zu diesem [JEB, Anm. d. V.] Thema und viel Wissen“. Die meisten Veranstaltungen werden von den AkteurInnen der I. selbst durchgeführt, nur selten werden Externe hinzugezogen. Diese sind dann ExpertInnen in dem Thema der Veranstaltung und nicht zwingend jüdisch. Der größte Teil des Jahresbudgets wird staatlich finanziert, von Geldern „für NGOs im Rahmen von Bildungsprogrammen“. Da aber auch seismographisch auf Debatten und Vorkommnisse in Deutschland und der Welt reagiert wird, fallen unvorhergesehene Kosten für Veranstaltungen an. Kommt es zu Kooperationsveranstaltungen, trägt die kooperierende I. einen Teil der Kosten mit. Der geringere Teil wird von Beiträgen der Teilnehmenden, Spenden, privat und aus der Wirtschaft sowie Förderung durch andere I. der Bildung getragen. Aus diesen genannten Geldern werden die AkteurInnen der I. entlohnt. Externe, wie beispielsweise Redner, Dienstleistungen der IT oder ÜbersetzerInnen werden per Honorar entlohnt. Für das KomZ. wünscht sich die Expertin eine stabilere Finanzierung, eine trennschärfere Trennung der Aufgabenfelder in der I., mehr pädagogisches Personal, eine Stellvertretung ihrer Position und mehr Arbeitszeit für Publikationen. Für die JEB betrachtet sie es als wichtig, dass die jüdische Zivilgesellschaft durch JEB gestärkt wird. Durch Qualifizierung und Sensibilisierung soll die JEB wachsen und „die ganze Zivilgesellschaft soll politischer werden, das Agieren im politischen Raum soll selbstverständlicher für die Menschen werden“.

Bei der Charakterisierung der gewählten I. lassen sich **Gemeinsamkeiten** erkennen. Diese Gemeinsamkeiten können als **charakteristische Eigenschaften für JEB in Berlin** heranziehen. Als größte Gemeinsamkeiten lassen sich nennen, dass alle I. von sich klar behaupten I. der EB zu sein, mit einem Angebot, dass Bezüge zur jüdischen Kultur und Geschichte aufweist. Das Angebot steht grundsätzlich allen offen, JüdInnen und nicht-JüdInnen, wobei jede Einrichtung auch Zielgruppen hat, an welche sich diese besonders wendet. Meist ist dies projektabhängig. Es sind kleine Teams, hauptsächlich weibliche Mitarbeiterinnen, mit gemischtem Berufshintergrund, nicht jede/r hat einen Bezug zur Pädagogik. Größtenteils sind die AkteurInnen jüdisch, haben einen Migrationshintergrund und die deutsche Staatsbürgerschaft. Es ist bei allen eine Mischfinanzierung

festzustellen. Größtenteils kommen die Gelder von staatlicher Seite. Tab. 2 zeigt zusammenfassend die drei untersuchten I. mit ihren jeweilig Charakteristika bezüglich Bildungsverständnis, AdressatInnen, Akteure und Finanzierung.

Name	Bildungsverständnis	AdressatInnen	AkteurInnen	Finanzierung
<b>Jüdische Volkshochschule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Klarer Bezug zu jüdischer Kultur und Geschichte</li> <li>○ Angebotene Sprachauswahl dem Judentum historisch und kulturell nah<sup>38</sup></li> <li>○ Selbstbezeichnend i. der EB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ JüdInnen und nicht-JüdInnen</li> <li>○ Angebot für jeden offen</li> <li>○ Besonders: Israelis, Senioren, Geflüchtete<sup>39</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kleines Team, hauptsächlich Frauen, 45 Jahre plus</li> <li>○ Alle hauptamtlich</li> <li>○ Vollzeit oder Honorarbasis</li> <li>○ Lehrende größter Einfluss auf Programmwahl</li> <li>○ Gemischter Berufshintergrund</li> <li>○ Jüdisch, Migrationshintergrund, deutsche Staatsbürgerschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mischfinanzierung</li> <li>○ Größter Teil des Budgets: Staatliche Finanzierung</li> <li>○ Weitere: Teilnehmendenbeiträge</li> </ul>
<b>Europäische Janusz Korczak Akademie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Klarer Bezug zu jüdischer Kultur und Geschichte</li> <li>○ Selbstbezeichnend i. der EB</li> <li>○ Neben EB, auch Kinder- und Jugendbildung</li> <li>○ Generationsübergreifendes Lehren und Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ JüdInnen und nicht-JüdInnen</li> <li>○ Angebot für jeden offen</li> <li>○ Projektabhängig</li> <li>○ Besonders: Junge Erwachsene 18-35 Jahre</li> <li>○ Auch international</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kleines Team, hauptsächlich Frauen, 20-50 Jahre plus</li> <li>○ Haupt- und Ehrenamtliche</li> <li>○ Vollzeit oder Honorarbasis</li> <li>○ Vorstand größter Einfluss auf Programmwahl</li> <li>○ Gemischter Berufshintergrund</li> <li>○ Jüdisch, Migrationshintergrund, deutsche Staatsbürgerschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mischfinanzierung</li> <li>○ Größter Teil des Budgets: Staatliche Finanzierung</li> <li>○ Weitere: Jewish Agency for Israel, private Spenden, Teilnehmendenbeiträge, weitere i. im Bildungsbereich</li> </ul>
<b>Kompetenzzentrum ZWST</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Selbstbezeichnend i. der EB</li> <li>○ Community coaching, politische Bildung, Beratung</li> <li>○ Prävention Antisemitismus, Diskriminierung, Diversitätsförderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ JüdInnen und nicht-JüdInnen</li> <li>○ Angebot für jeden offen</li> <li>○ Projektabhängig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kleines Team, hauptsächlich Frauen, 25-47 Jahre</li> <li>○ Alle hauptamtlich</li> <li>○ Vollzeit oder Honorarbasis</li> <li>○ Leiterin größter Einfluss auf Programmwahl</li> <li>○ Gemischter Berufshintergrund</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mischfinanzierung</li> <li>○ Größter Teil des Budgets: Staatliche Finanzierung</li> <li>○ Weitere: Kooperierende i., Teilnehmendenbeiträge, private und Wirtschaft Spenden, weitere i. im Bildungsbereich</li> </ul>

**Tab. 2** Übersichtstabelle ausgewählter Institutionen jüdischer Erwachsenenbildung in Berlin

<sup>38</sup> Genauer: Aschkenasischem Judentum. Judentum in Mittel-, Nord- und Osteuropa

<sup>39</sup> Die Begriffe Geflüchtete und Flüchtlinge werden in der Arbeit synonym verwendet.



## 5.2 Analyse, Darstellung und Diskussion der Programme

Zur **Beantwortung der analytischen Forschungsfrage** „*Welches Angebot bieten die gewählten Institutionen und inwiefern sind die fünf konzeptionellen Grundelemente der Erwachsenenbildung in religiösen Gemeinschaften nach Seiverth (2017) in diesem präsent?*“ Sollen die drei ausgewählten Institutionen auf Basis der Auswertung der PA einzeln dargestellt und anschließend gemeinsam betrachtet werden. Kommentiert wird jeweils der größte Programmbereich, da davon auszugehen ist, dass dieser die Schwerpunktarbeit der I. darlegt.

### Die Jüdische Volkshochschule Berlin

Das Programmheft Programmheft 54 II Lehrjahr, 2. Semester 2016/17 | 30.10.2016-16.2.2017, beinhaltet insgesamt 54 Veranstaltungen. Sie sind in die Rubriken Kulturprogramm (N=9), Gesellschaft, Kurse und Seminare (N=8) und Sprachkurse (N=37) unterteilt.

### B – Programmbereich

Analyse	Programmbereich	Anteil %	Beispiel
37xB7	Sprachen	68,52%	Hebräisch A1 (JVHS 18)
5xB4.2	Kultur/Gestalten – selbst-tätig-kreativ	9,26%	Israelischer Tanztheaterkurs
4xB13	Erinnerungskultur der Shoa	7,41%	Zum Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus
3xB1	Politik/Gesellschaft	5,56%	Der Jüdische Friedhof in Berlin-Weißensee (JVHS 8)
2xB4.1	Kultur/Gestalten systematisch rezeptiv	3,70%	Die Goldberg-Papiere (JVHS 3)
2xB4.3.1	Kultur/Gestalten – interkulturell-interreligiös	3,70%	Jüdische Gemeinden in der islamischen Welt – orientalische Juden in Israel (JVHS 11)
1xB3	Religion/Ethik/Philosophie	1,85%	Sex und Judentum (JVHS 6)

**Tab. 3** Programmbereiche JVHS

Tab. 3 zeigt die Programmbereiche der Jüdischen Volkshochschule, mit ihrem prozentualen Anteil am Gesamtprogramm und einem jeweiligen Beispiel. Mit 37 Veranstaltungen

(68,52%) im P. ist das Sprachangebot am stärksten ausgeprägt. Alle Sprachkurse (A1-C1) folgen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen. Das Kursprogramm ist nach fünf Sprachstufen aufgebaut: A1, A2, B1, B2, C1. Manche Kurse bewegen sich zwischen zwei Stufen. Es gibt ein gesondertes Angebot für Senioren (JVHS 31-35, JVHS 50-54). Seit Anbeginn der JVHS, verstand es diese, dass Sprache ein wesentlicher integrierender Faktor ist. Das Beherrschen der Sprache ist nicht nur wichtig bei alltäglicher Kommunikation, sondern eine Schlüsselkompetenz im Rahmen von Bildung und Arbeit. So gehört „die Vermittlung der Sprache insofern zu den elementaren Aufgaben der Erwachsenenbildung“ (Zimmer 2013, S. 8). Mit 20/37 Veranstaltungen (54,05%) ist Deutsch die am meisten unterrichtete Sprache. Darauf folgen Hebräisch mit 13/37 Veranstaltungen (35,14%) und Jiddisch mit 4/37 Veranstaltungen (10,81%), beide sind mit diesem Umfang in Berlin einmalig. Die Hälfte der Deutschkurse, 10/20 (50%) richtet sich explizit an Senioren. Heuer/Robak stellen in ihrer Längsschnittstudie fest, dass sich die Anzahl der Angebote an Senioren/Ältere zwischen 1986 und 1996 fast verdoppelt hat. Sie behaupten weiterhin, dass andere Zielgruppen fast gar nicht zielgruppenspezifisch angesprochen werden (Heuer/Robak 2000, S. 195). So auch bei der JVHS zu sehen. Auch die Studie von Hippel/Tippelts aus dem Jahr 2004 (Heinz 2010, S. 499) besagt, dass vor allem über 58-Jährige an konfessioneller EB teilnehmen. Der demographische Wandel lässt den Rückschluss zu, dass sich diese Entwicklung in Zukunft noch verstärken wird. Zwar handelt es sich hier nur um ein Angebot an Sprachkursen, die explizit für Senioren angeboten werden, dennoch kann man nahelegen, dass die Wahl jüdischer Senioren auf eine ihnen konfessionsnahe I. fällt.

## C – Veranstaltungsart

Tab. 4 zeigt die diversen Veranstaltungsarten, die in der JVHS praktiziert werden, ihren prozentualen Anteil am Gesamtprogramm und einem jeweiligen Beispiel.

Analyse	Veranstaltungsart	Anteil %	Beispiel
<b>44xC4 (37/44 B7)</b>	Seminar/Kurs	81,49%	Tanzkurs (JVHS 14)
<b>5xC10</b>	Mischform	9,26%	Lesung & Musik (JVHS 1)
<b>2xC3</b>	Lesung	3,70%	Buchvorstellung (JVHS 2)
<b>1xC1</b>	Vortrag	1,85%	Vortrag und Diskussion (JVHS 6)
<b>1xC7</b>	Führung/Exkursion	1,85%	Sonntagsspaziergänge (JVHS 10)
<b>1xC9</b>	Sonstiges	1,85%	Konzert (JVHS 9)

**Tab. 4** Veranstaltungsarten JVHS

## **D – Dauer**

Im Durchschnitt dauerten die Veranstaltungen 1,77 Stunden. Dies entspricht ca. 106 min. Die Dauer der Veranstaltungen wurde bis auf 9-mal immer angegeben. Bei allen 9-mal wurde der Beginn der Veranstaltung angegeben, jedoch keine genaue Dauer. Der Durchschnitt einer Sprachveranstaltung liegt bei 1,79 Stunden – ca. 107 min.

## **E – Häufigkeit**

Die Veranstaltungen des Programmes fanden durchschnittlich 17,44-mal statt. Die Häufigkeit der Veranstaltungen wurde immer angegeben. Die durchschnittliche Höhe der Häufigkeit lässt sich mit der angebotenen Häufigkeit der Sprachkurse begründen, die bei 22,35-mal liegt. Veranstaltungen außerhalb des Sprachenbereichs fanden im Durchschnitt 6,76-mal statt.

## **F – Sprache der Veranstaltung**

Bis auf eine Veranstaltung (JVHS 13 – 1xF4 Hebräisch) fanden alle Veranstaltungen auf Deutsch statt (16xF1). Ausgenommen in dieser Kategorie ist das Sprachangebot, da keine Angaben dazu vorliegen, welche Sprache tatsächlich im Rahmen eines Sprachkurses vorwiegend gesprochen wird. Es wird davon ausgegangen, dass die unterrichtete Sprache im Gebrauch überwiegt.

## **G – Verantwortlichkeit**

53 von 54 Veranstaltungen fanden in Eigenverantwortlichkeit der JVHS statt (53xG1) und ein Mal in Kooperation mit dem Italienischen Kulturinstitut Berlin (JVHS 7 - 1xG2).

## **Die Europäische Janusz Korczak Akademie**

Das Programmheft Jahresprogramm 2016/17 – „Jüdische Identitäten in Zeiten des Umbruchs“ beinhaltet insgesamt 17 Veranstaltungen für Erwachsene in Berlin. Sie sind in die Projektnamen *Janusz Korczak Tage* (N=3), *Vorträge, Präsentationen und Seminare* (N=6), *Ausstellungen* (N=3), *Gelebte Vielfalt und Anerkennung* (N=1), *Junges Leadership* (N=1) und ein *überregionales Programm* der EJKA Häuser, dass in Berlin angeboten wird (N=3), gegliedert.

## B – Programmbereich

Analyse	Programmbereich	Anteil %	Beispiel
5xB19	Jüdische Identität	29,42%	Being Jewish in the New Germany (EJKA 6)
3xB1.1	Rolle des Judentums in der Gesellschaft	17,65%	Wie äußert sich jüdische Identität in den Medien? (EJKA 5)
2xB1	Politik/Gesellschaft	11,76%	Vom ersten jüdischen Ghetto in Venedig zum letzten jüdischen Ghetto in Shanghai (EJKA 12)
2xB10	Fortbildung für Ehrenamtliche	11,76%	Fundraising für junge soziale Unternehmer/innen (EJKA 15)
2xB12	Sonstiges	11,76%	Lebensgeschichte und Ideen von Janusz Korczak (EJKA 1)
1xB4.1	Kultur/Gestalten - systematisch-rezeptiv	5,88%	Melodien von Hoffnung und Trauer (EJKA 10)
1xB13	Erinnerungskultur der Shoa	5,88%	Dort ist es geschehen. Orte der Shoah in Lettland und Litauen (EJKA 11)
1xB20	Israel damals und heute	5,88%	Erez Mayerantz. Zwei Geschichten (EJKA 4)

**Tab. 5** Programmbereiche EJKA

Tab. 5 zeigt die Programmbereiche der Europäischen Janusz Korczak Akademie, mit ihrem prozentualen Anteil am Gesamtprogramm und einem jeweiligen Beispiel. Das der Programmbereich Jüdische Identität ca. 1/3 des P. ausmacht, lässt sich mit dem gewählten Jahresmotto der drei EJKA Häuser „Jüdische Identität in Zeiten des Umbruchs“ begründen. Unter „Jüdischer Identität“ ist hier ein kulturelles Füllhorn gemeint, welches Zugänge liefert, zu jüdischer Geschichte, Religion, Ethik und Philosophie. „Das Wissen um diese Komponenten macht die jüdische Identität ebenso aus, wie die Umbrüche, die ihr inhärent innewohnen“ (EJKA Programmheft 2016/17, S. 5). Wie bereits Müller-Comichau (2009) definiert EJKA jüdische Identität nicht einfach. Vielmehr hat man es mit einer Vielzahl von jüdischen Identitäten zutun. „Wer um diese Vielzahl weiß, kann daraus eine Stärke ziehen“ (EJKA Programmheft 2016/17, S. 5) Das Suchen und Finden zu sich selbst ist auch in der JEB ein wesentlicher Teil konfessioneller EB.

## C – Veranstaltungsart

Tab. 6 zeigt die diversen Veranstaltungsarten, die in der EJKA praktiziert werden, ihren prozentualen Anteil am Gesamtprogramm und einem jeweiligen Beispiel.

Analyse	Veranstaltungsart	Anteil %	Beispiel
5xC9	Sonstiges	29,42%	Filmvorführung (EJKA 3)
4xC1	Vortrag	23,53%	Vortrag (EJKA 8)
3xC5	Projekt/Workshop	17,66%	Leadership-Training (EJKA 14)
2xC10	Mischform	11,76%	Vortrag und Seminar (EJKA 2)
1xC3	Lesung	5,88%	Lesung (EJKA 4)
1xC4	Seminar/Kurs	5,88%	Fokuseminar (EJKA 16)
1xC6	Gesprächsrunde/Kreis	5,88%	Netzwerktreffen (EJKA 17)

Tab. 6 Veranstaltungsarten EJKA

## D – Dauer

Die Dauer der Veranstaltungen wurde kein Mal angegeben (0xD1). Jedoch wurde 11/17 Mal der Beginn der Veranstaltung genannt. Je nach Veranstaltungsart ist eine Regelmäßigkeit zu erkennen. Einmalige Veranstaltungen sind meist als Abendveranstaltung gedacht, sich wiederholende, mehrtägige Veranstaltungen sind als Tagesaktion ausgelegt.

## E – Häufigkeit

Die Veranstaltungen des Programmes fanden durchschnittlich 2,29-mal statt. Die Häufigkeit der Veranstaltungen wurde immer angegeben.

## F – Sprache der Veranstaltung

15 der 17 Veranstaltungen fanden auf Deutsch statt (15xF1). 2 Veranstaltungen (EJKA 6,8) fanden in englischer Sprache statt.

## G – Verantwortlichkeit

14 von 17 Veranstaltungen fanden in Eigenverantwortlichkeit der EJKA statt (14xG1) und 3-mal in Kooperation mit der polnischen Korczak Stiftung Fundacja Korczakowska (EJKA1,2,3 - 3xG2).

## Das Kompetenzzentrum der ZWST

Im gewählten Zeitraum bietet das P. des KomZ. 7 Veranstaltungen, die sich 3 sogenannten Handlungsfeldern, Community Coaching (N=3), Fachforum (N=2) und Awareness Programme (N=2) unterordnen lassen.

### B – Programmbereich

Analyse	Programmbereich	Anteil %	Beispiel
5xB18	Antisemitismus heute	71,42%	#Debattencheck. Streit- raum Antisemitismusde- batte (KomZ. 1)
1xB8	Arbeit/Beruf	14,29%	Project Coaching #youn- gadults  (KomZ. 5)
1xB13	Erinnerungskultur der Shoa	14,29%	Perspektivwechsel – Erin- nerungskulturen in Deutschland und Russ- land an den Zweiten Welt- krieg am Beispiel der Städte Berlin und Wol- gograd (KomZ. 7)

**Tab. 7** Programmbereiche KomZ.

Tab. 7 zeigt die Programmbereiche des Kompetenzzentrums der ZWST, mit ihrem prozentualen Anteil am Gesamtprogramm und einem jeweiligen Beispiel. Im Zuge rechtspopulistischer Entwicklungstendenzen in Europa, anhaltender Kriegszustände weltweit und der daraus resultierenden globalen Flüchtlingskrise, ist auch die Frage um Antisemitismus im heutigem Deutschland verstärkt in den Vordergrund gerückt. Nun ist Antisemitismus aber bekanntlich kein neuartiges Phänomen. Trotz dessen, dass EB zum Ziel hat gegenwärtige Debatten in Bildungsarbeit zu integrieren, ist aktuelle Literatur bezüglich Antisemitismus in der Erwachsenenbildungsforschung beinahe inexistent. Beiträge zu Antisemitismus im Kontext Bildung findet man in den Bereichen der Kinder- und Jugendbildung, Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft, christliche Volksbildung des 19 und 20 Jahrhunderts, Holocaustforschung und Erinnerungskultur. Umso wichtiger ist die Arbeit neugegründeter EB-I., wie das KomZ., die diese Debatten aufgreifen und damit zumindest praktisch einen Beitrag gegen Antisemitismus mit Hilfe von EB liefern. Auf wissenschaftlicher Ebene besteht hier Forschungsbedarf.

## C – Veranstaltungsart

Tab. 8 zeigt die diversen Veranstaltungsarten, die im KomZ. praktiziert werden, ihren prozentualen Anteil am Gesamtprogramm und einem jeweiligen Beispiel.

Analyse	Veranstaltungsart	Anteil %	Beispiel
3xC5	Projekt/Workshop	42,85%	Workshop (KomZ. 6)
2xC6	Gesprächsrunde/Kreis	28,57%	Elternkreis (KomZ. 3)
1xC2	Tagung/Kongress	14,29%	Fachsymposium (KomZ. 4)
1xC9	Sonstiges	14,29%	Podiumsdiskussion (KomZ 1)

**Tab. 8** Veranstaltungsarten KomZ

## D – Dauer

Die Dauer der Veranstaltungen wurde kein Mal angegeben (0xD1). Auch der Beginn der Veranstaltung wurde nicht genannt. Auch hier ist eine Regelmäßigkeit zu erkennen. Einmalige Veranstaltungen sind meist als Abendveranstaltung gedacht, sich wiederholende, mehrtägige Veranstaltungen sind als Tagesaktion ausgelegt.

## E – Häufigkeit

Die Veranstaltungen des Programmes fanden durchschnittlich 3,43-mal statt. Die Häufigkeit der Veranstaltungen wurde immer angegeben.

## F – Sprache der Veranstaltung

6 der 7 Veranstaltungen fanden auf Deutsch statt (6xF1). 1 Veranstaltung (KomZ. 7) fand in russischer Sprache statt.

## G – Verantwortlichkeit

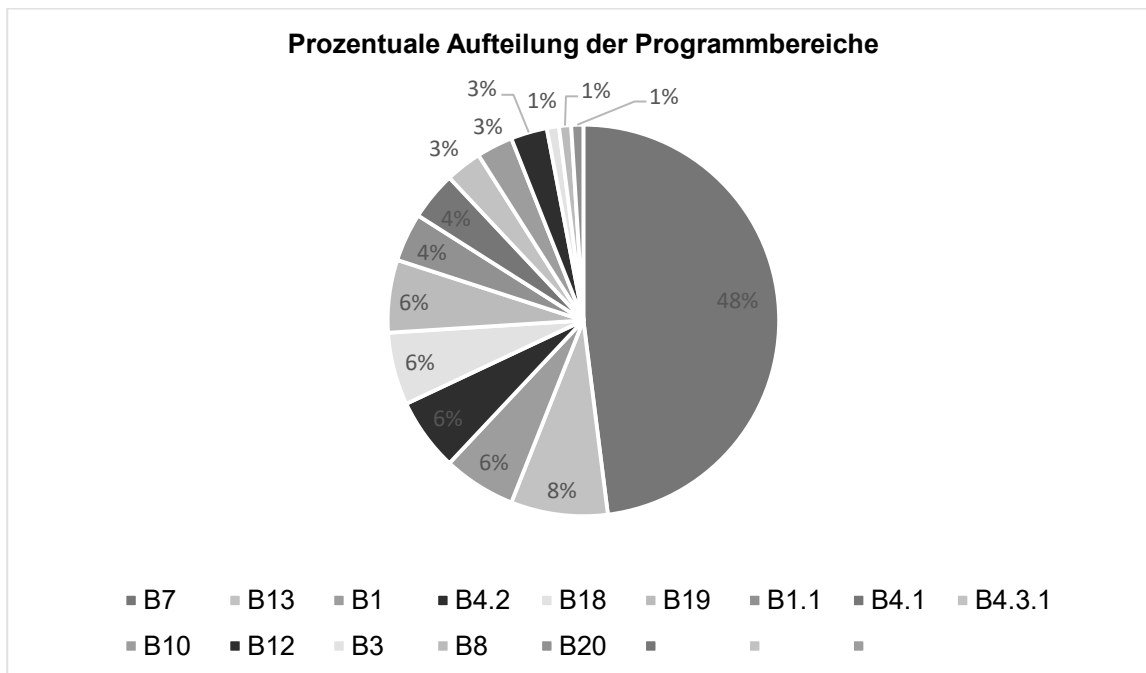
3 von 7 Veranstaltungen fanden in Eigenverantwortlichkeit des KomZ. statt (3xG1) und 4-mal in Kooperation mit unterschiedlichen I. (KomZ.2,5,6,7 - 4xG2).

## Gesamtdarstellung

Im gewählten Zeitraum bieten die drei untersuchten I. insgesamt 78 Veranstaltungen.

## B – Programmbereich

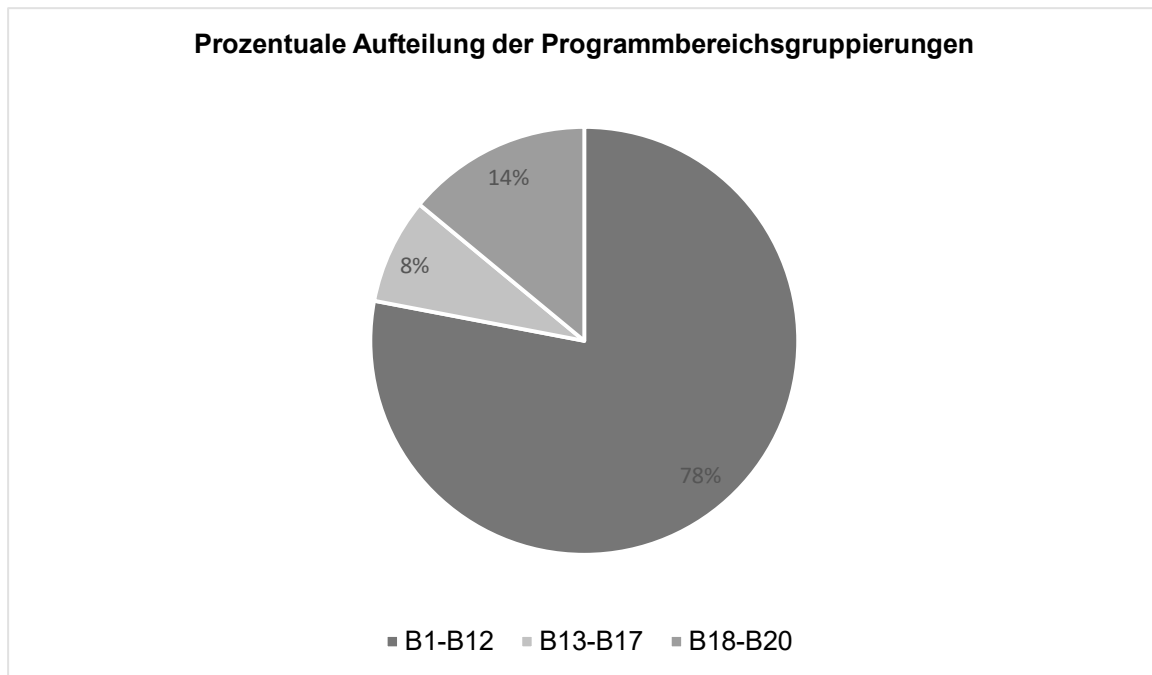
Abb. 2 zeigt die prozentuale Aufteilung der Programmbereiche aller 78 im Zeitraum stattgefundenen Veranstaltungen.



**Abb. 2** Prozentuale Aufteilung der Programmbereiche (eigene Darstellung)

Mit 48% (37x B7) ist der Sprachenbereich am stärksten vertreten. Jedoch beschränkt dieser sich auf die JVHS. Der zweitgrößte Bereich (6x B13), 8%, beschäftigt sich mit dem Thema Shoa und zugehöriger Erinnerungskultur. Dieser Bereich wird als einziger in allen drei I. angeboten. Die restlichen Bereiche sind in ähnlichem Umfang vertreten. Weitere Schwerpunkte sind Politik/Gesellschaft (5x B1), Kultur/Gestalten – selbständig-kreativ (5x B4.2), Antisemitismus heute (5x B18) und Jüdische Identität (5x B19), jeweils 6%. Nach Sichtung aller zu den Schwerpunktbereichen zugehörigen Veranstaltungen lässt sich sagen, dass das P. zwar grundsätzlich allen offen steht, die Veranstaltungen jedoch größtenteils so spezifische Aspekte der jüdischen Religion, Kultur und Geschichte aufgreifen, dass diese sich eher an JüdInnen richten. Kurse mit Einstiegscharakter bezüglich Judentum bietet keine der untersuchten I. an.





**Abb. 3** Prozentuale Aufteilung der Programmbereichsgruppierungen (eigene Darstellung)

Abb. 3 zeigt die prozentuale Aufteilung der Programmbereichsgruppierungen B1-B12, B13-B17 und B18-B20.

Die **5 Elemente EBrG nach Seiverth (2017)** sind im Gesamtangebot zu 8% vertreten. Alle 6 Veranstaltungen dieser Programmbereichsgruppe (B13-B17) sind dem Programmbereich B13 (Erinnerungskultur der Shoa) zuzuordnen. Angebote mit dem Schwerpunkt Tora- und Talmudlehre (B14) sind nicht zu finden. Dies könnte daran liegen, dass alle drei I. säkulare Bildung bieten und keinen Schwerpunkt in religiösen Themen haben. 2 von 5 der Elemente sind auf Veranstaltungen mit dem Sinn der Vernetzung ausgelegt (B15 & B17). Zwar finden Veranstaltungen aller drei I. in Kooperation mit anderen statt, jedoch zu bestimmten Themen, sodass sich diese besser spezifischeren Programmbereichen zuordnen lassen. Keine Veranstaltung hat die Vernetzung von I., gelebten Religionsdialog oder Trialog (B15) oder kulturellen Austausch (B17) an sich im Fokus. Zwar reagieren die I. auf aktuelle Themen und nehmen diese in ihr P. auf, jedoch waren dies im untersuchten Zeitraum ausschließlich jüdische Themen (B16 nicht vorhanden). Seiverth stützt sich bei seinen Elementen, abgesehen von seinen Erfahrungen als ehemaliger Bundesgeschäftsführer der DEAE (1991 – 2016), auf Aussagen des Leiters der JVHS von 1991-2013, Roberto Fabian, unter anderem erkennbar an den gewählten Zitaten Fabians in Seiveths gewählten 5 Elementen EBrG. Da der genannte Zeitraum bereits zurückliegt, könnte auch dies ein möglicher Grund für die Diskrepanz zwischen den Elementen und der aktuellen jüdischen Erwachsenenbildungspraxis in Berlin sein. Auch hat sich die politische Lage bezüglich Migration in den letzten Jahren weltweit verändert. Waren es in den 1990er Jahren vermehrt Kontingentflüchtlinge, kamen jetzt beispielsweise bei der JVHS Geflüchtete als wichtige AdressatInnengruppe hinzu. Letzten Endes fehlte es der EB bislang auch an einem internen Einblick in die JEB Berlins, eine wissenschaftliche Aufarbeitung der traditionsreichen JVHS und der Neugründungen fand nicht statt.

All dies prägt die Arbeit JEB und spiegelt sich in Seiverths Elementen nicht wieder.

Die Analyse kann einen **ersten Überblick**, jedoch nur in sehr begrenztem Umfang allgemeingültige Ergebnisse über das Feld liefern. So ist davon auszugehen, dass beispielsweise die informellen Angebote einen weiteren Bereich bilden. Gerade diese niedrigschwelligen Angebote sind jedoch durch eine Analyse nicht genügend greifbar, da sie oftmals nur intern oder über soziale Plattformen und meist kurzfristig publik gemacht werden. Auch stellen die Angebote kein repräsentatives Abbild eines Gesamtangebots JEB in Berlin dar, da ihre Auswahl u.a. durch die in Kapitel 4.1 beschriebenen Faktoren beeinflusst und verzerrt wurde.

## **C – Veranstaltungsart**

Die häufigste Veranstaltungsart sind die Seminare/Kurse (45xC4) mit 58%. 37 davon, 82%, sind die von der JVHS angebotenen Sprachkurse. Die zweitgrößten Gruppen bilden C9, Sonstige, und C10, Mischform, (jeweils x7), 16%. Die drittgrößte Projekte/Workshops (6xC5), 13%. Der Rest verteilt sich recht gleichmäßig. Die je nach I. bestehen unterschiedliche Schwerpunkte in der Verteilung. Außerdem ergibt sich die Zuordnung auch nach den selbstgewählten Titeln der Veranstaltungen, vergeben von den I.

## **D – Dauer**

Die Gesamtdauer aller Veranstaltungen ergibt 79,75 Stunden (D1). Die durchschnittliche Dauer beträgt 1,77 Stunden. 33-mal wurde die Dauer nicht genannt (D2).

## **E – Häufigkeit**

Die Veranstaltungen aller P. kumuliert fanden durchschnittlich 12,88-mal statt. Die Häufigkeit der Veranstaltungen wurde immer angegeben. Rechnet man die recht hohen Häufigkeiten der Sprachveranstaltungen (JVHS18-JVHS54) heraus, ergibt sich eine durchschnittliche Häufigkeit von 5,72-mal.

## **F – Sprache der Veranstaltung**

37 der 41 Veranstaltungen (Sprachkurse wurden ausgenommen) fanden auf Deutsch statt (37xF1). 2 Veranstaltungen fanden in englischer Sprache statt (2xF2), je 1 auf Russisch (F3) und Hebräisch (F4).

## **G – Verantwortlichkeit**

70 von 78 Veranstaltungen fanden in Eigenverantwortlichkeit statt (70xG1) und 8-mal in Kooperation mit unterschiedlichen I. (8xG2).

Welche Implikationen ergeben sich aus der Charakterisierung der Einrichtungen und

Analyse der Programme? Bei der Beantwortung dieser Frage ist darauf zu achten, dass Implikationen zu den beiden Forschungsfragen der Arbeit zusammengedacht werden müssen. Die vier Elemente der deskriptiven Forschungsfrage und die Inhalte, die angeboten werden, bedingen sich gegenseitig.

Bei JEB besteht das große Potenzial, die Erinnerungskultur der Shoa durch die Durchführung von Veranstaltungen und ihr Publikmachen, zu stärken, auf aktuelle Problematiken, wie steigenden Antisemitismus aufmerksam zu machen und die Bevölkerung für diese Themen zu sensibilisieren. Eine Herausforderung dabei ist jedoch, dass diese Themen dominieren. Es birgt das Risiko unverhältnismäßig belastender Konnotation mit dem Judentum, und damit JEB, bei Setzung der Themenschwerpunkte Shoa, Antisemitismus und Israelkritik.

Element B16, *„Die Bereitschaft und Fähigkeit zur gesellschaftlich-politischen Partizipation und Intervention zu aktuellen Fragen aus einer jüdischen Perspektive“* nach Seiverth (2017) fehlt leider in allen drei Institutionen. Eine stärkere Öffnung nach außen, Mitgestaltung aktueller nicht-jüdischer Themen wäre wünschenswert. Diese Öffnung könnte zu einer Förderung von Integration und politische Teilhabe der Teilnehmenden sowie AkteurInnen führen.

Das Angebot ist zwar offiziell für alle offen, jedoch befassen sich die Inhalte hauptsächlich mit jüdischer Identität. Um Interesse für jüdische Kultur, Religion und Geschichte bei nicht-jüdischen Teilnehmenden zu wecken, wären beispielsweise Grundlagenkurse denkbar. In den untersuchten Programmen, im gewählten Zeitraum waren diese nicht vorhanden. Hier liegt für die Zukunft die Aufgabe, diese potenzielle Lücke zu schließen.

Interne Kooperation wäre ebenfalls zu stärken. Auf Grund inhaltlicher Nähe könnte man Ressourcen gemeinsam nutzen. Langfristig ist die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft jüdischer Erwachsenenbildung, nach dem Vorbild der christlichen I., denkbar.

Auch die externe Kooperation ist ausbaufähig. So sollte der interreligiöse Dialog sowohl im kleinen Rahmen durch gemeinsame Projekte mit religiösen Bildungsträgern als auch im größeren Rahmen mit DEAD und/oder KEB gestärkt werden. Nicht zuletzt wäre auch eine verstärkte Kooperation mit Medien und Multiplikatoren der Bildung wünschenswert, sodass man weniger über Juden, als mit Juden spricht.

## 6 Fazit und Ausblick

Religion stellt eine notwendige sowie konstruktive Dimension von EB dar. „Ohne Religiöse Bildung bleibt die Erwachsenenbildung unvollständig und übergeht einen wichtigen Bereich des menschlichen Lebens“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 16). Somit wäre die EB auch ohne JEB lückenhaft. Bildung und Lernen, Aneignung von Wissen sowie die generelle Offenheit gegenüber Lernprozessen genießen im Judentum hohe Anerkennung. Diente Lernen im traditionellen Judentum bis in die Säkularisierungsphase des späten 19. Jahrhunderts vorwiegend der Aufrechterhaltung religionsgesellschaftlicher Kontinuität durch das Studium der Tora und Talmud, gilt Wissensaneignung auch heute, neben praktischer Umsetzung der Religion, als wichtigste Stütze des Judentums. Dies gilt sowohl für das religiöse als auch weltliche Wissen. Auch ist es die Weitergabe der angeeigneten Erkenntnis, die sich außerordentlich hoher Wertschätzung erfreut (Müller-Comichau 1998, S. 116).

Ziel der vorliegenden Arbeit war, eine Annäherung an die Bildungsarbeit jüdischer EB-I. in Berlin vorzulegen und bedeutende Merkmale bestehender Praxis herauszuarbeiten. Da dieses Gebiet bislang in der EB nur unzureichend erfasst wurde, bietet die Ausarbeitung erste mögliche Schritte der Annäherung an das Feld. Um Einsichten zur JEB in Berlin zu gewinnen, wurden zum einen PA und zum anderen ExpertInneninterviews geführt. Drei I. JEB wurden hierfür anhand selbstgewählter Kriterien herangezogen. Dabei erwies sich die PA als spezifisches erwachsenenpädagogisches Forschungsinstrument als geeignet, um Erkenntnisse zum Angebot JEB zu treffen, als auch um der Frage nachzugehen, inwieweit Angebote JEB der EB bekannt sind. Durch die Methodentriangulation mit der Methode ExpertInneninterviews konnten außerdem weiterführende Rückschlüsse in Bezug auf das Bildungsverständnis, die AdressatInnen, AkteurInnen und Finanzierung gezogen werden. Die Methodenauswahl zeigt sich zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen als angemessen. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der Untersuchung um eine Momentaufnahme handelt, die nicht JEB Berlins in Gänze abbilden kann. Auch wenn die Ergebnisse der Empirie nur für ein bestimmtes Segment aussagekräftig sein können, verweisen diese dennoch auf Erkenntnisse, die richtungsweisende Relevanz für künftige Forschung besitzen können. So lässt sich auf Basis der Analyse zusammenfassen:

- Klares Selbstverständnis als I. der EB
- Angebot mit Bezug auf jüdische Kultur und Geschichte
- Angebot für alle offen, jedoch thematisch eher an JüdInnen gerichtet
- Kleine Teams, hauptsächlich weibliche, jüdische Akteurinnen mit Migrationshintergrund, deutscher Staatsbürgerschaft und gemischtem Berufshintergrund
- Mischfinanzierung, größtenteils staatlich unterstützt
- Jede I. im untersuchten Zeitraum eigene Themenschwerpunkte:
- JVHS – Sprache, EJKA – jüdische Identität, KomZ. – Antisemitismus
- Erinnerungskultur der Shoa stark präsent

- I. säkularer Bildung, kein Angebot zu Tora- und Talmudlehre
- Kooperationen themenbezogen, projektabhängig
- Vernetzung, Religionsdialog und -trialog ausbaufähig
- Partizipation an aktuellen nichtjüdischen Themen ausbaufähig

Es ist zu beachten, dass es sich bei den untersuchten I. um I. der impliziten EB handelt. Um ein weiteres Verständnis von JEB zu gewinnen, wäre es von Interesse, explizite I., wie Synagogen und weitere jüdische I. zu untersuchen. Dabei wäre zu klären, inwieweit sich Ziele von Organisationen wie der Synagoge, die eigene Dynamiken und Interessen verfolgt, lösen, dennoch aber für die jüdische Gemeinschaft bedarfs- und den einzelnen bedürfnisgerechten Bildungszielen verfolgt werden können. Angesiedelt ist die vorliegende Untersuchung in der Institutions- und Organisationsforschung. Aufgrund des bestehenden Forschungsdesiderats wären folgende Forschungsfragen nachholbedürftig:

- Welche Gruppen nehmen mit welchen Motiven an JEB teil? Welche Gruppen sind unterrepräsentiert und warum? (Teilnehmendenforschung)
- Welche Lernformen werden bevorzugt? Bestehen Bezüge zu traditionell-jüdischen Lernformen? (*Lehr- und Lernforschung*)
- Aus welchen Berufen kommen AkteurInnen? Existiert eine unverwechselbare Handlungslogik jüdischer erwachsenenpädagogischer Arbeit? (*Professionsforschung*)
- Wie sehen mögliche Perspektiven JEB in Berlin und Deutschland aus? (*Entwicklungsforschung*)

Noch steht die EB in Bezug auf JEB in den Kinderschuhen. JEB jedoch existiert, seitdem es das Judentum gibt. So bleibt an dieser Stelle zu unterstreichen, dass diese mit der vorliegenden Untersuchung nicht ihren Anfang genommen und im 21. Jahrhundert nicht ihr Ende finden wird.

## Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpädagogie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2010). Deutungsmuster. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auswertiges Amt (2017). *Bundesregierung unterstützt internationale Arbeitsdefinition von Antisemitismus*. Verfügbar unter <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussepolitik/themen/kulturdialo/06-interkulturellerdialog/-/216610>. Zugegriffen: 05.12.2017.
- Ben-Rafael, E., Sternberg, Y., & Glöckner, O. (2010). *Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland. Eine empirische Studie im Auftrag des L.A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora*. Verfügbar unter <http://www.zwst.org/medialibrary/pdf/PINCUS%20STUDIE%20DEUTSCH%20%20NOV%2016%202010.pdf>. Zugegriffen: 07.12.2017.
- Beykirch, G. (2006). *Jüdisches Lernen und die Israelitische Schule Leer zur Zeit des*

- Nationalsozialismus*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Breidenbach, B. (2000). *Lernen jüdischer Identität. Eine schulbezogene Fallstudie*. Verfügbar unter <http://www.hagalil.com/schule/juedisches-lernen/lernen-02.htm>. Zugriffen: 02.11.2017.
- Dietel, S. (2012). *Gefühltes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollhausen, K., & Schrader, J. (2015). Weiterbildungsorganisationen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 174-182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321-333). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Eisenberg, C. (1995). Lernen im traditionellen Judentum. In E. Adunka & A. Brandstätter (Hrsg.), *Das Jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens* (S. 39-45). Wien: Passagen Verlag.
- Englert, R. (1992). *Religiöse Erwachsenenbildung – Situation – Probleme – Handlungsorientierung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Faulstich, P. (2010). *Institutionen*. Verfügbar unter [http://www.wberwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bentry%5D=106&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Baction%5D=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=e71566b1e2219370a3e5661c8f23b8db](http://www.wberwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=106&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=e71566b1e2219370a3e5661c8f23b8db). Zugriffen: 28.11.2017.
- Fleige, M., & Herre, P. (2010). Thesen und Einordnungen der Fachgruppe „Religiöse und Theologische Bildung der DEAE. *Forum Erwachsenenbildung: Religiöse und theologische Bildung in der Spätmoderne*, 10(1), S. 60-65.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.
- Fleige, M. (2014). Religiöse Bildung in der Erwachsenenbildung – Einordnungen und Befunde. In F. Schweitzer & P. Schreiner (Hrsg.), *Religiöse Bildung erforschen* (S. 211-223). Münster: Waxmann.
- Garelova, S. (2014). *Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen*. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen. Berlin: Humboldt-Univ.
- Gieseke, W. (2008). Programmforschung – Kontinuität – und Reformbedarf unter dem Anspruch lebenslangen Lernens. In H. Herzberg (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung* (S. 91-116). Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Gieseke, W. (2010). Erfahrungsorientierung – Erfahrung. In R. Arnold, S. Nolda, S. & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: UTB GmbH.
- Gieseke, W. (2010a). Atmosphäre in Bildungskontexten – Beziehungstheoretische Überlegungen. In R. Egger & B. Hackl (Hrsg.), *Sinnliche Bildung. Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch* (S. 60-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker, J. & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gläser, J., & Lauder, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente*

- rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinz, H. (2010). Kirchliche Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 491-506). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hefner, R. W., & Zaman, M. Q. (2017). *Schooling Islam. The culture and politics of modern Muslim education*. Princeton: Princeton University Press.
- Helmig, M. (2014). *Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin*. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ.
- Heuer, U., & Robak, S. (2000). Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 115-209). Recklinghausen: Bitter.
- Jüdische Gemeinde zu Berlin (2017). *Integration*. Verfügbar unter <http://www.jgberlin.org/institutionen/integration.html>. Zugegriffen: 08.11.2017.
- Käpplinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (2008). *Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung*. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728>. Zugegriffen: 23.11.2017.
- Käpplinger, B. (2011). *Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), S. 36-44.
- Knoll, J. (2007). Lebenslanges Lernen – Ein neuer Begriff für eine alte Sache? Eine historische Spurensuche. *Bildung und Erziehung*, 60(2), S. 195-208.
- Koch, R. (1923). Das Freie Jüdische Lehrhaus in Frankfurt am Main. *Der Jude. Eine Monatsschrift*, 1923(1), S. 116–120.
- Leimgruber, S. (2003). Interreligiöse Bildung. Eine katholische Perspektive. In U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religiöse Bildung im Plural* (S. 153-162). Schenefeld: EB-Verl.
- Leinweber, S. (2011). Wege zu den Menschen – theologische und religiöse Erwachsenenbildung in heutiger Zeit. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 333-338). Paderborn: UTB GmbH.
- Liebold, R., & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz, P. & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 32-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlagen. In S. Pickel et al. (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaften. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 466-478). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lück, W., & Schweitzer, F. (1999). *Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Müller-Commichau, W. (1998). *Jüdische Erwachsenenbildung im heutigen Deutschland*. Köln: Böhlau.
- Müller-Commichau, W. (2009). *Identitätslernen. Jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland vom Kaiserreich bis zur Berliner Republik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Müller-Commichau, W. (2010). *Jüdische Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/onlinewoerterbuch/?title=J%C3%BCdische%20Erwachsenenbildung&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Baction%5D=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bentry%5D=119&cHash=6f07fdece401811dbb80160e1e8489a0](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/onlinewoerterbuch/?title=J%C3%BCdische%20Erwachsenenbildung&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=119&cHash=6f07fdece401811dbb80160e1e8489a0). Zugriffen: Abrufdatum: 08.10.2017.
- Nolda, S. (2009). Programmanalyse – Methoden und Forschung. In R. Tippelt & A. von Hippel, (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolte, P. (2013). Religion als öffentliche Macht in Moderne, Pluralismus, Zivilgesellschaft und Demokratie. In A. Rösener (Hrsg.), *Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft* (S. 13-22). Band 1. Münster: Waxmann.
- Nuissl, E. (2000). Rezension: Lück, W./Schweitzer, F. (1999). Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis. In: E. Nuissl, Ch. Schiersmann, H. Siebert & J. Weinberg (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 45 (S.151-152). Bielefeld: Bertelsmann.
- Paetzoldt, E. (2009). Religion und Erwachsenenbildung. Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 32(1), S. 13-23.
- Reichertz, J. (2015). Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. Forum: *Qualitative Sozialforschung*, 16(3), S. 1-17.
- Robak, S. (2013). Nutzeninterpretationen religiöser Bildung und Konsequenzen für das Planungshandeln. In A. Rösener (Hrsg.), *Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft* (S. 53-63). Band 1. Münster: Waxmann.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schuster, D. (2003). *Jewish Lives, Jewish Learning: Adult Jewish Learning in Theory and Practice*. New York: Behrman House.
- Schuster, D. & Grant, L. (2005). Adult Jewish Learning: What Do We Know? What Do We Need to Know? *Journal of Jewish Education*, 71(2), S. 179-200.
- Schwarze, A. (2005). *Die religiöse Dimension in interkulturellen und politischen Bildungsveranstaltungen*. Verfügbar unter [www.iiz-dvv.de/files/ipe\\_49.pdf](http://www.iiz-dvv.de/files/ipe_49.pdf). Zugriffen: 10.10.2017.
- Seiverth, A. (2017). Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S.785-810). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bevölkerung auf Grundlage des Zensus 2011*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/BevoelkerungsstandTabellen/AltersgruppenFamilienstandZensus.html>. Zugriffen: 11.11.2017.
- Stöhr, M. (2005). *Das jüdische Lehrhaus. Eine protestantische Wahrnehmung*. Verfügbar unter <file:///C:/Users/greta/Desktop/MA/Kap%203/Geschichte%20jEB/Martin%20Stöhr%20%20Das%20Jüdische%20Lehrhaus.%20Eine%20protestantische%20Wahrnehmung-Dateien/Martin%20Stöhr%20%20Das%20Jüdische%20Lehrhaus.%20Eine%20protestantische%20Wahrnehmung.htm>. Zugriffen: 03.11.2017.
- Tauber, S. (2006). A Review of Jewish Lives, Jewish Learning: Adult Jewish Learning in Theory and Practice by Diane Tickton Schuster (UAHC Press, 2003). *Journal of Jewish Education*, 72(1), S. 83-86.
- Tippelt, R. (2012). Wandel pädagogischer Institutionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*,



3(1), S. 183-198.

- Türk, Eckhard (2007). Viele Religionen – eine Wahrheit. Profil und Aufgabe religiös-theologischer Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung*, 53(3), S. 140-141.
- Von Hippel, A., & Tippelt, R. (2010). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801-812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von Hippel, A. (2011). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 224-231). Berlin: Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16.
- Woppowa, J. (2005). *Widerstand und Toleranz. Grundlinien jüdischer Erwachsenenbildung bei Ernst Akiba Simon (1889-1988)*. Stuttgart: W. Wohlhammer.
- Zimmer, V. (2013). *Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf>. Zugriffen: 13.12.2017.

## Anhang A

### Interview-Leitfaden

#### Leitende deskriptive Forschungsfrage der Masterarbeit:

„Wie ist die bestehende Erwachsenenbildungspraxis der ausgewählten Institutionen in Hinblick auf Bildungsverständnis, AdressatInnen, AkteurInnen und Finanzierung zu charakterisieren?“

#### Einleitung

Name der Institution:

Name des/der ExpertIn:

Funktion in der Institution:

#### 1. Bildungsverständnis

- a) Welches Angebot für Erwachsene bietet Ihre Institution an?
- b) Wie betiteln Sie, was sie machen? Ist es Erwachsenenbildung?
- c) Wie definieren Sie „Erwachsene“? Ist es eine bestimmte Altersgruppe oder legen Sie andere Maßstäbe zu Grunde?
- d) Ist es als Erwachsener möglich zu lernen? Bis zu welchem Alter kann man lernen?
- e) Gibt es so etwas wie jüdische Erwachsenenbildung? Falls ja, was zeichnet diese aus?
- f) Was zeichnet Ihr Angebot als eins der jüdischen Erwachsenenbildung aus?

#### 2. AdressatInnen

- a) Wer soll durch Ihr Angebot angesprochen werden? Existiert eine Zielgruppe, an die sich das Angebot hauptsächlich wendet?
- b) Sind bestimmte Angebote nur für bestimmte Personengruppen ausgelegt? Falls ja, welche Angebote sind dies und an wen richten sich diese?
  - Altersgruppen
  - Männer/Frauen
  - PädagogInnen
  - Ehrenamtliche
  - Mitarbeiter

- Weitere
- c) Stehen die Angebote jedem offen oder sind alle oder bestimmte Angebote nur für JüdInnen?

### 3. AkteurInnen

#### 1. Personal:

Anzahl der Beschäftigten:

Männer/Frauen:

Altersstruktur:

Vollzeit/Teilzeit:

Hauptamtliche/Ehrenamtliche:

#### 2. Leitende/Planende/Organisation:

- a) Wie entstehen Ihre Angebote? Wer gibt die Ideen für diese?
- b) Wer führt die Organisation durch?
- c) Welchen beruflichen Hintergrund haben die initiiierenden Personen?
  - Ausbildung mit Bezug zu Pädagogik
  - Ausbildung ohne Bezug zu Pädagogik
  - Erfahrungen mit Bezug zu Pädagogik
  - Anderweitige Erfahrungen
- d) Bezug zum Judentum:
  - Staatsbürgerschaft
  - Migrationshintergrund
  - Jüdisch/ nicht-jüdisch

#### 3. Lehrende:

- a) Wer führt die Veranstaltung durch?
- b) Was sind diese Personen von Beruf?
  - Ausbildung mit Bezug zu Pädagogik
  - Ausbildung ohne Bezug zu Pädagogik
  - Erfahrungen mit Bezug zu Pädagogik
  - Anderweitige Erfahrungen

## c) Bezug zum Judentum:

- Staatsbürgerschaft
- Migrationshintergrund
- Jüdisch/ nicht-jüdisch

**Finanzierung**

## a) Wie werden die Veranstaltungen finanziert?

- Sie bringen keine Kosten mit sich
- Durch staatliche Institutionen
- Durch Spenden
- Durch Teilnahmegebühren
- Durch Förderung von
- Mischfinanzierung
- Anders

## b) Werden die Lehrenden entlohnt und wenn ja, wie?

- Sie arbeiten ehrenamtlich
- Durch das Institutionsbudget
- Durch Spenden
- Durch Teilnahmegebühren
- Durch Förderung von
- Andere

**Schluss**

## a) Was kann sich Ihrer Meinung nach noch verbessern?

## b) Wie Sie in Ihren Augen die Zukunft der jüdischen Erwachsenenbildung in Berlin aus?

## Anhang B

**Kodierleitfaden für die Programmanalysen der Fallstudien im Projekt Ev. Bildungsberichterstattung – Ev. Erwachsenenbildung ergänzt um die fünf konzeptionellen Grundelemente der Erwachsenenbildung in religiösen Gemeinschaften nach Seiverth (2017)<sup>40</sup> sowie weitere selbstabgeleitete Kategorien**

---

<sup>40</sup> Seiverth 2017, S. 18-19

Name der Kategorie	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
B. Programmbereiche		<p>Programmbereiche schließen sich gegenseitig aus, d.h. jede Veranstaltung kann nur einem Bereich zugeordnet werden. In Zweifelsfällen wird die Veranstaltung dem Bereich zugeordnet, in dem sie (wahrscheinlich) schwerpunktmäßig angesiedelt ist.</p> <p>Berufliche Weiterbildungen werden mit der Kategorie B8 (Arbeit/Beruf) kodiert.</p> <p>Fortbildungen für Ehrenamtliche werden mit der Kategorie B10 kodiert.</p>	

Name der Kategorie	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
<p>B1. Politik/Gesellschaft</p> <p>Bitte hier per Hand sammeln und schriftlich dokumentieren, wo Schwerpunkte sind und welche Zielgruppen ggf. angesprochen werden, ohne Kodierung.</p>	<p>Politische und gesellschaftliche Themen: Historische, landeskundliche und tagespolitische Themen, Verbraucherfragen, Werte und Menschenrechte, politische Institutionen und Prozesse (in Deutschland, in anderen Ländern, in der EU und weltweit), Konflikte in anderen Ländern, Ökonomie, Migration und Integration, internationale Beziehungen und der europäische Integrationsprozess, Familien- und Sozialpolitik, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Gesundheitspolitik, Umweltpolitik, Familienpolitik; Kulturpolitik.</p>	<p>Sofern nicht in B13 enthalten. Sofern nicht in B18 enthalten. Sofern nicht in B20 enthalten.</p>	<p>„Albanien – Spurensuche: Bildungs- und Begegnungsreise“</p> <p>„Urfa 1915: Eine Stadt, zwei Ärzte und zahllose Armenier...“</p>
<p>Bitte gesondert/eigens kodieren</p> <p>B1.1. Rolle (der Institution Kirche)/des Judentums in der Gesellschaft</p>	<p>Rolle/Meinung von Kirche als Institution</p> <p>der Zivilgesellschaft z.B. in gesellschaftspolitischen und ethischen Diskussionen.</p> <p>Externer Blick auf das Judentum von außen.</p>		<p>„Wie äußert sich jüdische Identität in den Medien?“</p>
<p>B2. Familie/Gender/Generationen</p> <p>Bitte hier per Hand sammeln und dokumentieren, wo Schwerpunkte sind und welche Zielgruppen ggf. angesprochen werden, ohne Kodierung.</p>	<p>Themen der Familienbildung, der Geschlechter- und Generationenbeziehungen.</p>		<p>„Frauenmusikfest“;</p> <p>„Vorbereitung auf den Ruhestand“</p>

Name der Kategorie	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
B3. Religion/Ethik/Philosophie	Themen der religiösen Bildung und ethische Fragen: „Glaubenskurse“, zu ethischen Konflikten (z.B. bei der Sterbehilfe, beim Klonen); religions- und kirchenpolitische Themen; wissenschaftlich-theologische Themen.	Sofern nicht in B14 enthalten.	„Das Mystische und Mysteriöse – Einführung in die Kabbala“, „Gerne evangelisch – aber wie?“ „Sex und Judentum“
<p><i>Bitte gesondert/eigens kodieren:</i></p> <p>B3.1. Fragen der Lebensführung</p> <p>B3.2. Religionsgeschichte/Kirchengeschichte B3.3. Interreligiosität</p> <p><i>Bitte innerhalb dieser Differenzierung per Hand sammeln und dokumentieren, wo Schwerpunkte sind und welche Zielgruppen ggf. angesprochen werden, ohne Kodierung.</i></p>	Zu B3.3.: Veranstaltungen zu (nichtchristlichen) nichtjüdischen Religionen (z.B. Islam, Judentum, Buddhismus), zum interreligiösen Dialog.	Bitte in B.3.2 auch alle Angebote zur „Reformationsdekade“ kodieren. Sofern nicht in B15 enthalten.	
<p>B4. Kultur/Gestalten</p> <p><i>Bitte innerhalb der Kategorie und der o.g. Themen differenzieren nach Portalen = Zugängen zu kultureller Bildung:</i></p> <p>B4.1. systematisch-rezeptiv B4.2. selbstständig-kreativ</p> <p>B4.3. interkulturell-verstehend B4.3.1 interkulturell-interreligiös B4.4 transkulturell</p> <p><i>Bitte hier innerhalb der Kategorien per Hand sammeln und dokumentieren, wo Schwerpunkte sind und welche Zielgruppen ggf. angesprochen werden, ohne Kodierung.</i></p>	Veranstaltungen zur systematisch- rezeptiven (hören über) und selbsttätig- kreativen (selbst machen) sowie interkulturellen (interkulturelle Kompetenz), interkulturell- interreligiösen (... mit Fokus Religion) sowie zur transkulturellen (Durchmischung der Kulturen) Kultur: Literatur, Theater, Kunst- und Kulturgeschichte, bildende Kunst (Architektur), künstlerisches, kunsthandwerkliches und textiles Gestalten, Musik, Foto/Film/Medien und Tanz, Kochkurse.	Auch Veranstaltungen, die praktisch-kreative kulturelle Tätigkeiten zu gesundheitlichen Zwecken einsetzen, werden mit dieser Kategorie kodiert.	<p>„Literarisches Frühstück“; „Schreibwerkstatt Musenkuss“; „Sich öffnen – der Seele Raum geben – meditative Tänze für das innere Gleichgewicht“</p> <p>„Literaturkurs in hebräischer Sprache. Moderne hebräische Literatur – Kurzgeschichten bekannter israelischer Autoren“</p>



Name der Kategorie	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
B5. Umwelt <i>Bitte hier per Hand sammeln und dokumentieren, wo Schwerpunkte sind, ohne Kodierung.</i>	Themen der Natur- und Umweltbildung und der nachhaltigen Entwicklung.		„Lokal handeln – global denken. Chancen des fairen Handels“
B6. Gesundheit <i>Bitte hier per Hand sammeln und dokumentieren, wo Schwerpunkte sind und welche Zielgruppen ggf. angesprochen werden, ohne Kodierung.</i>	Themen der Gesundheitsförderung: Ernährung, Gesundheits- und Krankenpflege/Erste Hilfe, Erkrankungen/Heilmethoden, Abhängigkeiten/Psychosomatik, Gymnastik/Bewegung/Körpererfahrung, autogenes Training/Yoga/Entspannung, Selbsterfahrung/Persönlichkeitsentwicklung.		„Suchtfrei leben – Wege zu einem zufriedenen und abstinenten Leben“
B7. Sprachen	Veranstaltungen zum Spracherwerb: Fremdsprachen, berufsbezogene Sprachkurse, Deutsch als Fremdsprache, Sprachreisen.	Alphabetisierungskurse werden mit Kategorie 9 „Grundbildung/Schulabschlüsse“ kodiert.	„Five o clock tea – Time for English conversation“ Gesprächskurs „Hebräisch – Anfänger ohne Vorkenntnisse“ „Jiddisch für Fortgeschrittene“
B8. Arbeit/Beruf <i>Bitte hier per Hand sammeln und dokumentieren, wo Schwerpunkte sind und welche Zielgruppen ggf. angesprochen werden, ohne Kodierung.</i>	Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung: Grundlagenkurse und anwendungsbezogene Kurse in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnik, Elektronik, Mikroelektronik, Büropraxis und Organisation/Management sowie branchenspezifische Angebote.		„Hilf mir, es selbst zu tun - Berufsbegleitende Weiterbildung für päd. Fachkräfte in Kindergarten und Schule“  „Fundraising für junge soziale Unternehmer/innen“
B9. Grundbildung/Schulabschlüsse	Vorbereitungslehrgänge auf Schulabschlüsse; Alphabetisierungskurse.		

Name der Kategorie	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
B10. Fortbildung für Ehrenamtliche	Veranstaltungen zur Fortbildung von Ehrenamtlichen.	Achtung: Fortbildungen sind keine „Zielgruppenangebote“ und von den Veranstaltungen der allgemeinen bzw. offenen Erwachsenenbildung (bis B8) getrennt: Spezielle Angebote zur Kompetenzentwicklung und Qualifikation, die verschiedene Themen haben können. Diese verschiedenen Themen werden hier nicht erfasst. Bitte diese nur per Hand sammeln bzw. per Hand dokumentieren, wo thematische Schwerpunkte bestehen.	„Begegnung bereichert – sich engagieren für Menschen im Altenheim“
B11. Fortbildung für kirchliche und pädagogische Mitarbeiter/innen	Veranstaltungen zur Fortbildung von kirchlichen und pädagogischen Mitarbeiter/innen	Achtung: Fortbildungen sind keine „Zielgruppenangebote“ und von den Veranstaltungen der allgemeinen bzw. offenen Erwachsenenbildung (bis B8) getrennt: spezielle Angebote zur Kompetenzentwicklung und Qualifikation, die verschiedene Themen haben können. Diese verschiedenen Themen werden hier nicht erfasst. Bitte diese nur per Hand sammeln bzw. per Hand dokumentieren, wo thematische Schwerpunkte bestehen.	
B12. Sonstiges	Veranstaltungen, der keiner der o.g. Kategorien zugeordnet werden können.	Hier auch Fortbildungsveranstaltungen kodieren, die für Ehrenamtliche und für Hauptamtliche zusammen sind, und diese Veranstaltungen gesondert vermerken.	„Janusz Koezack in Europe: Old and New – Teil I: Lebensgeschichte und Ideen von Janusz Korczak“

Name der Kategorie	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
Fünf konzeptionellen Grundelemente der Erwachsenenbildung in religiösen Gemeinschaften nach Seiverth (2017)			
B13. Die generationenübergreifende Erinnerungsarbeit, die sich auf die doppelte Perspektive einer Aufarbeitung der Shoah und der NS-Diktatur aus jüdischer Opfer- und deutscher Täterperspektive bezieht	Schwerpunkt: Erinnerungskultur der Shoa.		„Dort ist es geschehen...! Orte der Shoah in Lettland und Litauen“
B14. Die Kenntnis und Vergewisserung der identitätsstiftenden religiösen Basistexte in Bildungsangeboten mit dem Fokus auf Inhalte von Tora und Talmud	Schwerpunkt: Tora und Talmud.		
B15. Die Vernetzung der Jüdischen Volkshochschule mit anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen und politischen Akteuren, die insbesondere in Religionsdialogen und -trialogen zum Ausdruck kommt	Schwerpunkt: Vernetzung der Institution, besonders gelebter Religionsdialog- und trialog. Kontaktfunktion mit externen Institutionen. Sofern von der Jüdischen Volkshochschule gesprochen wird ist die Kategorie analog auf die anderen zwei zu untersuchenden Institutionen der Untersuchung zu übertragen.		
B16. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur gesellschaftlich-politischen Partizipation und Intervention zu aktuellen Fragen aus einer jüdischen Perspektive	Schwerpunkt: Jüdische Perspektive auf aktuelle nichtjüdische Themen.		
B17. Die institutionelle Zentralmetapher der „Brückenfunktion als kultureller Mittler nach innen wie nach außen“, die in der selbstbewussten Artikulation des Selbstverständnisses der Jüdischen Volkshochschule zum Ausdruck kommt.	Schwerpunkt: Vernetzung der Institution, besonders Kulturbereich. Institutionelle Funktion als kultureller Mittler. Sofern von der Jüdischen Volkshochschule gesprochen wird ist die Kategorie analog auf die anderen zwei zu untersuchenden Institutionen der Untersuchung zu übertragen.		

Weitere selbstabgeleitete Kategorien	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
B18. Antisemitismus heute	<p>Schwerpunkt: Antisemitismus der heutigen Zeit in Deutschland und weltweit.</p> <p>Dabei gilt die internationale Definition von Antisemitismus der Internationalen Allianz für Holocaustgedenken (International Holocaust Remembrance Alliance – IHRA): „Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische</p>		„Vom Sprechen und Schweigen über Antisemitismus“
	<p>Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein.“<sup>41</sup></p>		
B19. Jüdische Identität	<p>„Jüdische Erwachsenenbildung (...) hat immer auch etwas mit Identitätslernen zu tun. Stets geht es neben dem jeweils zu behandelnden Thema religiöser bzw. säkularer Natur um Fragen der Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung, Selbstdefinition“<sup>42</sup></p>		„Generation kosher light – Identitäten junger russischsprachiger Juden“
B20. Israel damals und heute	<p>Historische, landeskundliche und tagespolitische Themen Israels seit der Gründung des Staates Israel 1948.</p>		„Erez Mayerantz. Zwei Geschichten“

<sup>41</sup> <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdiallog/06-interkulturellerdialog/-/2166103>

<sup>42</sup> Müller-Commichau 2009, S. 18

Name der Kategorie	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
C Art der Veranstaltung	Veranstaltungsarten schließen sich gegenseitig aus, d.h. jede Veranstaltung kann nur einer Art zugeordnet werden. Bei Mischformen ist die Kategorie „Mischform“ zu verwenden.		
C1 Vortrag	Mündlicher Bericht über ein Thema		
C2 Tagung/Kongress	Veranstaltung mit mehr als einem Vortrag und/oder anderen Präsentationsformen (z.B. Postersessions, Diskussionsforen) zu einem bestimmten Thema		
C3 Lesung	Veranstaltung, bei der aus einem literarischen Werk vorgelesen wird.		
C4 Seminar/Kurs	Veranstaltung, bei der die Teilnehmenden unter Anleitung bestimmte Themen/Inhalte erarbeiten		
C5 Projekt/Workshop	Veranstaltung, in der die Teilnehmenden gemeinsam und weitgehend eigenständig bestimmte Themen/Inhalte erarbeiten und ggf. praktisch umsetzen.		
C6 Gesprächsrunde/Kreis	Gruppendiskussion zu einem bestimmten Thema oder zwangloser Austausch einer bestimmten Personengruppe (z.B. Eltern)		
C7 Führung/Exkursion	Maximal eintägiger Ausflug mit Besichtigung einer oder mehrerer Sehenswürdigkeit/en, z.B. Gebäude, Ausstellungen, Landschaften etc.		

Name der Kategorie	Definition	Zuordnungsregel	Beispiele
C8 Studienreise	Länger als 1 Tag andauernder Ausflug mit Besichtigung einer oder mehrere Sehenswürdigkeit/en, z.B. Gebäude, Ausstellungen, Landschaften etc.		
C9 Sonstiges			
C 10 Mischform	Veranstaltungen, die mehrere Veranstaltungsarten miteinander kombinieren.		
C11 keine Angaben zur Veranstaltungsart			
<i>D Dauer der Veranstaltung</i>			
D1 Stundenzahl der Veranstaltung insgesamt	1 Stunde = 60 Minuten		
D2 Keine Angabe zu Stundenzahl			
<i>E Häufigkeit der Veranstaltung</i>			
E1 Zahl der Termine pro Veranstaltung			
E2 Keine Angabe zu Häufigkeit der Termine			

<i>F Sprache der Veranstaltung</i>			<p>Sofern es nicht anders angegeben, wird davon ausgegangen, dass die jeweilige Veranstaltungssprache Deutsch ist.</p> <p>Ausgekommen sind Veranstaltungen der Kategorie B7. Sprachen. Es wird davon ausgegangen, dass die Veranstaltungssprache dem Angebot entspricht.</p>	
F1 Deutsch				
F2 Englisch				
F3 Russisch				
F4 Hebräisch				
<i>G Verantwortlichkeit</i>	<p>Die Veranstaltung wird eigenständig von einer der untersuchten Institutionen durchgeführt oder findet in Kooperation mit einer externen Institution statt, die in Anmerkungen erwähnt wird.</p>	<p>Sofern es nicht anders angegeben, wird davon ausgegangen, dass die jeweilige Veranstaltung eigenständig durchgeführt wird.</p>		
G1 Eigenständig				
G2 Kooperation				

## **Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report**

- |         |  |
|---------|--|
| Band 1  | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.<br>Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000  |
| Band 2  | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.<br>Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000   |
| Band 3  | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)   |
| Band 4  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2001  |
| Band 5  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg. Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2004   |
| Band 6  | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):<br>Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb. Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2005  |
| Band 8  | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)<br>Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 9  | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.<br>Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 10 | Fleige, M.<br>Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007   |
| Band 11 | Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)  |
| Band 12 | Pihl, S.<br>Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008  |



- Band 13                      Kremers-Lenz, C.  
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14                      Keppler, S.  
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15                      Eggert, B.  
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16                      Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)  
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17                      Genschow, A.  
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18                      Pohlmann, C.  
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19                      Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20                      Elias, S.  
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21                      Vorberger, S.  
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)

- Band 22                      Jubin, B.  
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23                      Schaal, A.  
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24                      Troalic, J.  
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25                      Neu, S.  
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26                      Steinkemper, K.  
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27                      Sabella, A. P.  
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28                      Devers, T.  
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29                      Güssefeld, N.  
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30                      Herz, N.  
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 31 Sieberling, I.  
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/ Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.  
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.  
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.  
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.  
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.  
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.  
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.  
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“, Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 39                      Hurm, N.  
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40                      Braun, S.  
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41                      Thürauf, N.  
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42                      Hecht, C.  
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43                      Wessa, P.  
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44                      Seifert, K.  
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45                      Mecarelli, L.  
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20578>. DOI: 10.18452/ 19782
- Band 46                      Hoffmann, St.  
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47                      Dilger, I.  
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20400>. DOI: 10.18452/19628

- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)  
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.  
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20348>. DOI: 10.18452/19579
- Band 50 Schulte, D.  
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufs begleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20163>. DOI: 10.18452/19399
- Band 51 Fawcett, E.  
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20164>. DOI: 10.18452/19401
- Band 52 Steffens-Meiners, C.  
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.  
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265

- Band 54                      Tschepe, S.  
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55                      Klom, M.  
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56                      Stelzner, S.  
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57                      Trampe-Kieslich, V.  
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58                      Bierwirth, A.  
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59                      Burk, K.  
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20190>. DOI: 10.18452/19422
- Band 60                      Dehmer, M.  
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20180>. DOI: 10.18452/19413